

University of Groningen

BOPO-Review

Hofman, R.H.; Vandenberghe, R.; Dijkstra, B.J.

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version

Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:

2008

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):

Hofman, R. H., Vandenberghe, R., & Dijkstra, B. J. (2008). *BOPO-Review: Kwaliteitszorg, innovatie en schoolontwikkeling*. GION, Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, Opvoeding en Ontwikkeling, Rijksuniversiteit Groningen.

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.

BOPO review

Kwaliteitszorg, innovatie en schoolontwikkeling

Eindrapport

BOPO-projectnummer 413-07-003

Groningen/Leuven, juli 2008

R.H. Hofman

R. Vandenberghe

B.J. Dijkstra

ISBN-nummer: 978-90-6690-147-6

(c) 2008. GION, Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs

No part of this book may be reproduced in any form, by print, photo print, microfilm or any other means without written permission of the Director of the Institute.

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de Directeur van het Instituut.

Inhoudsopgave

Managementsamenvatting

Introductie op de BOPO review	1
1. Opdracht en onderzoeksvragen	1
2. BOPO-programma en onderzoekslijnen	2
3. Samenhang tussen kwaliteitszorg, innovatie en schoolontwikkeling	3
4. Fasering en leeswijzer	4
1. Onderwijsvernieuwing, een complex proces	5
2. Het vernieuwingsbeleid, belangrijke kenmerken	9
2.1 Introductie	9
2.2 Beleid voeren vanuit ambitieuze doelen, c.q. standaarden	11
2.3 Overdragen en delen van verantwoordelijkheid	12
2.4 Evalueren van ambitieuze doelen op basis van valide en betrouwbare data	13
2.5 Aangrijpingspunt verandering is de leerkracht	14
2.6 Werken vanuit een nationaal gecoördineerde vernieuwingsstrategie	15
3. Het vernieuwingsbeleid, drie algemene vaststellingen	19
3.1 Introductie	19
3.2 Geloof in stuurbaarheid van het onderwijs	19
3.3 Op elkaar afstemmen van verschillende niveaus (policy alignment)	21
3.4 Afstand tussen beleidsmaatregelen en kernactiviteiten op school	25
3.5 Samenvatting	34
4. Internationale ontwikkelingen	37
4.1 Introductie	37
4.2 Evidence-based websites	37
4.3 Overzichts- en evidence-based studies	43
4.4 Samenvatting	52
5. Analyse van BOPO-onderzoek	55
5.1 Introductie	55
5.2 De BOPO-studies: een eerste overzicht	55
5.3 Specifieke analyse van de BOPO-studies	62
5.4 Samenvatting	85
6. Bevindingen van additioneel Nederlands onderzoek	89
6.1 Introductie	89
6.2 Kwaliteitszorg en schoolontwikkeling	89
6.3 Besturen, management en kwaliteitszorg	91
6.4 Inspectie, kwaliteitszorg, schoolverbetering en onderwijskwaliteit	93
6.5 Innovaties, waarom, hoe en wat?	95
6.6 Onderwijskwaliteit en tekorten	101

6.7	Wat te doen en evidence-based?	104
6.8	Samenvatting	107
7.	Expertmeeting	111
7.1	Inleiding	111
7.2	Uitkomsten	112
8.	Conclusies en aanbevelingen	121
8.1	Introductie	121
8.2	Beleidsreconstructie	121
8.3	Internationale ontwikkelingen	123
8.4	Analyse van BOPO-studies	124
8.5	Analyse additionele Nederlandse studies	126
8.6	Aanbevelingen voor beleid, praktijk en onderzoek	129
	Referenties	133
Appendix 1	Expertoordelen aanbevelingen	147
Appendix 2	Schooling for Tomorrow	151

Managementsamenvatting

Ter afsluiting van de BOPO-periode 2005-2008 is per onderzoekslijn een review verricht. In deze review staan twee onderzoekslijnen centraal: 'kwaliteitszorg, schoolontwikkeling en innovatie' en 'bestuurlijke verhoudingen en ondersteuning'. Het review kent drie onderdelen: (1) beleidsreconstructie, (2) internationale ontwikkelingen en (3) uitkomsten van BOPO-studies en additioneel Nederlands onderzoek.

Beleidsreconstructie

In het *eerste* hoofdstuk wordt duidelijk dat onderwijsvernieuwing een complex proces is. Onderzoeken en evalueren van onderwijsvernieuwing betekent het zorgvuldig analyseren van de invloed van verschillende actoren en domeinen (doelstellingen, onderwijsmethoden, leraar, directeur, school, ondersteuning, externe beoordeling, nationaal en lokaal beleid) op de realisatie van vernieuwingen. Het *tweede* hoofdstuk brengt belangrijke kenmerken van het vernieuwingsbeleid voor het voetlicht. Uit de analyse blijkt dat er beleidsintenties worden aangekondigd, flankerende activiteiten worden opgezet en resultaten worden verzameld en geëvalueerd die betrekking hebben op alle genoemde domeinen en de interacties daartussen. Voor actoren op het lokale niveau is het wellicht niet altijd duidelijk waarom in de loop van een korte periode aanpassingen worden doorgevoerd (minder kerndoelstellingen), nieuwe voorstellen gelanceerd worden (leerlijnen), thema's meer centraal worden gesteld (kwaliteitszorg, professionalisering van leraren en directeurs), enzovoorts. Het *derde* hoofdstuk gaat in op het huidige (vernieuwings)beleid voor het Primair Onderwijs. Dit kan worden beschreven aan de hand van drie algemene vaststellingen. *Allereerst* is er de vaststelling dat het huidige onderwijsbeleid wordt gekenmerkt door deregulering en versterken van de autonomie van scholen én door de verwachting dat scholen de kwaliteit van hun onderwijs bewijzen, verantwoorden en borgen. Dergelijk beleid kan negatieve effecten hebben als te veel of uitsluitend wordt gewerkt vanuit een strategie die gekenmerkt is door vooral of uitsluitend (extern) toevoegen van technische oplossingen aan de bestaande praktijk. Sturen door de overheid vanuit (meetbare) doelen moet gepaard gaan met het creëren van maatregelen gericht op permanente professionele ontwikkeling van alle actoren die verantwoordelijk zijn voor het realiseren van de beleidsdoelen. Een *tweede* vaststelling is dat toekennen van autonomie aan de scholen en dus verruimen van de lokale beslissingsruimte, een verdeling van macht en verantwoordelijkheden impliceert over verschillende niveaus. Een permanente analyse en onderzoek van deze "policy alignment" moet vooral gericht zijn op het verbeteren van het handelen van professionals op meso- en microniveau. Elke beleidsmaatregel zou (vooraf) moeten worden beoordeeld op een eventuele bijdrage aan het verbeteren van het handelen van actoren die een centrale invloed hebben op de kwaliteit van primaire processen (onderwijzen van leraren, leren van leerlingen). Een *derde* vaststelling, is dat de afstand tussen beleidsmaatregelen en kernactiviteiten op scholen moet worden verkleind en dat dit een opgave is zowel voor beleidsverantwoordelijken op alle niveaus, als ook voor ondersteuners en onderzoekers. Zaken als datafeedback, leerlingvolgsystemen, docentnetwerken, professionalisering moeten op hun waarde worden onderzocht vanuit het criterium wat hun bijdrage is aan het versterken van de kwaliteit van activiteiten die rechtstreeks invloed hebben op de leeropbrengsten.

Internationale ontwikkelingen

In de afgelopen jaren hebben zich internationaal interessante ontwikkelingen voorgedaan die ook van belang zijn voor de Nederlandse situatie. Op basis van een analyse van internationale evidence-based websites en overzichtsartikelen en meta-analyses op verschillende deelterreinen is de internationale *body of knowledge* samengevat. Internationaal is er een sterke groei van zogenaamde evidence-based websites om beleidsverantwoordelijken, begeleiders, directeuren, leerkrachten en onderzoekers te voorzien van eerlijke (wetenschappelijk verantwoorde) en bruikbare informatie over de effecten van innovaties. De duidelijkheid en toegankelijkheid van de informatie op de websites kan zeker nog verbeterd worden. Minder dan 20% van het onderzoek voldoet aan de harde kwaliteitscriteria voor degelijk onderzoek en slechts een klein deel van het onderzochte deugdelijke onderzoek blijkt daadwerkelijk effectief voor leerlingen. Meer aandacht voor getrouwheid van invoering is noodzakelijk. Evidence-based werken heeft het potentieel om de onderwijspraktijk substantieel te wijzigen en onderwijsonderzoek een veel belangrijker plaats te geven in (ontwerp en analyse van) het onderwijsbeleid. Een beleidsprogramma met inhoudelijk samenhangende syntheses van onderzoek is nastrevenswaardig. Integrale verbeteringsprogramma's doen het relatief goed, maar meer zicht op het samenspel van werkzame factoren is noodzakelijk. Recente meta-analyse over professionele ontwikkeling laat duidelijke effecten bij leerlingen zien.

Analyse BOPO- en andere studies

De BOPO-studies gezamenlijk leveren relevante kennis op over de karakteristieken van kwaliteitszorg, innovaties en professionele ontwikkeling die samenhang vertonen met schoolontwikkeling. Echter, er is nauwelijks sprake van onderzoek naar de effecten van voornoemde op het functioneren van leerlingen (resultaten, gedrag, motivatie), noch op de kwaliteit of opbrengsten op schoolniveau. Verklaringen van waarom iets wel of niet werkt kunnen dan ook nauwelijks worden geboden. Er is sprake van een grote variatie aan onderzoeksmethoden (literatuurstudie, survey, secundaire analyses, casestudies en combinaties daarvan). Vaak is sprake van niet representatieve steekproeven en geringe respons. De focus is (bijna) altijd de schoolleider (of bestuur, management). Het oordeel van leerkrachten wordt slechts aanvullend gevraagd. Het oordeel of de mening van leerlingen is nooit onderwerp van onderzoek. Hoewel expliciet om terugkoppelingsmomenten is gevraagd, is dit maar bij vier van de zes studies het geval (paneldiscussie, expertraadpleging, etc.).

Specifiek uit de BOPO-studies (uitkomsten)

Casestudyscholen ervaren een sterke samenhang tussen kwaliteitszorg en schoolontwikkeling. Uitwisseling van kwaliteitsgegevens tussen scholen onderling gebeurt nog (te) weinig. De meeste leraren beoordelen de beheersing van vooral hun onderwijscompetenties als (ruim) voldoende (loopbaancompetenties minder) en er is geen relatie vastgesteld tussen het opdoen van leerrelevante ervaringen door leerkrachten en schooleffectiviteit. Er is weinig empirisch onderzoek naar de effectiviteit van netwerken en de onderzochte netwerken zijn vooral bedoeld voor gespecialiseerde leraren met als doel professionalisering en verbetering van de lespraktijk; de relatie met verbetering van de onderwijspraktijk is niet empirisch onderzocht.

De akkoorddefinitie van het nieuwe leren is: onderwijs met één of meer van de uitgangspunten: a) aandacht voor zelfregulatie en metacognitie, b) ruimte voor

zelfverantwoordelijk leren, c) leren in een authentieke leeromgeving, d) leren als sociale activiteit, e) leren met ict en f) gebruik van nieuwe beoordelingsmethodieken. Over leeropbrengsten is eigenlijk niets bekend, alleen internationaal onderzoek geeft aanwijzingen voor positief verband tussen a, d en e en leeropbrengsten. Echter dit onderzoek is vaak niet in het PO uitgevoerd. Nederlandse trendscholen die een nieuw leerconcept gebruiken (ongeveer 10%) hebben het doel om de kwaliteit te verbeteren en het welbevinden van leerlingen en personeel te verhogen, maar dit is niet nader onderzocht.

Veelgenoemde bronnen van bureaucratisering zijn de Inspectie, de gemeenten, overleggen, personeelszaken, planschrijven en afstemming met het bovenschools management. Onderwijskansenscholen hebben een hogere bureaucratiescore.

Analyse additionele Nederlandse studies

Voor *kwaliteitszorg, besturen en inspectie* blijkt dat tot 2006 sprake is van gestage vooruitgang van kwaliteitszorg. In 2008 geeft de Onderwijsinspectie 39% van de scholen hiervoor een voldoende. Progressie in kwaliteitszorg hangt positief samen met: (a) het zich op de hoogte stellen van opvattingen van leerlingen, (b) het regelmatig vaststellen van onderwijskwaliteit van de school en daarover aan de ouders rapporteren, (c) monitoring van de ontwikkeling van leerlingen door leerkrachten, (d) het laten uitvoeren van een schoolzelfevaluatie door een externe instantie. Kwaliteitsproblemen gaan vaak samen met problemen in het management van de school en gebrekkig bestuur. Een kwart van de bovenschoolse organisaties is weinig transparant en een kwart van de besturen verwacht eind 2006 een eigen verantwoordingssystematiek volgens de Code Goed Bestuur te hebben. Bijna alle scholen en bovenschools management vinden dat het inspectietoezicht de school stimuleert tot schoolverbetering en dat het de kwaliteit van de school bevordert. Er is weinig onderzoek naar effecten van inspectiebezoeken, noch naar de relatie tussen kwaliteitszorg en onderwijskwaliteit. Prestatie-indicatoren en inspectiebezoeken leiden soms tot strategisch gedrag van scholen.

Uit de Innovatiemonitor Primair Onderwijs blijkt 75% van de scholen met *onderwijsverbetering* en *-vernieuwing* bezig te zijn. Daarbij wordt weinig aandacht besteed aan onderzoek naar invoering en effecten. Veel overhaaste en ondoordachte innovaties worden te snel verspreid. Niet bewezen innovaties kosten veel tijd, geld en energie van de leerkrachten en beïnvloeden de toekomstige innovatiebereidheid negatief. Er is vergelijkend onderzoek naar innovatie- of verbeterprojecten op het gebied van leesonderwijs, adaptief onderwijs, sociaal functioneren en er worden positieve verbanden met leerlingfunctioneren vastgesteld. Wat betreft onderwijskwaliteit blijkt het aantal zeer zwakke scholen rond de 1,5 à 2 procent met 19% risicoscholen. Er is weinig onderzoek beschikbaar naar kenmerken van deze scholen en hoe scholen en besturen daarmee omgaan. Rond tweederde van de basisscholen stelt tekorten vast in de kennis of vaardigheden van hun leerlingen (vooral lezen, taal en rekenen). In een metastudie concludeert Scheerens (2008) dat effectieve leertijd, curriculumkwaliteit, resultaatgerichtheid en een ordelijk klimaat de belangrijkste voorspellers zijn van effectieve scholen.

De bevindingen van de review zijn voorgelegd aan een aantal experts en mede op basis van de discussie in de expertmeeting wordt een aantal aanbevelingen gedaan en geprioriteerd.

Aanbevelingen voor het beleid:

1. Actuele ontwikkelingen zoals 'evidence based onderwijs' vragen om een goede coördinatie. Verricht onderzoek naar wie gebruik maakt van welke informatie(bronnen) en hoe.
2. In lerarenopleidingen en bij de huidige leraren expliciet aandacht besteden aan evidence-based onderzoek. Bevorder een onderzoekende cultuur met kennisgemeenschappen van professioneel autonome leraren.
3. Maak onderscheid in bewezen-effectief en veelbelovende programma's.
4. Specifiek aandacht voor getrouwheid van implementatie en de tussenstappen naar leerlingeffecten (vergelijking van implementatievarianten).
5. Ontwikkel een BOPO-onderzoeksprogramma waarmee de vraag naar effectiviteit kan worden beantwoord: a) aandacht voor inhoudelijk (samenhangende) praktijkvriendelijke syntheses van onderzoek over praktijkgerichte programma's en b) besteed consequent bijv. 2% van het budget voor innovaties aan evaluatie- en experimenteel onderzoek.
6. Leren van elkaar: experts moeten in andere organisatorische constructies samenwerken (vgl. onderwijsbewijs.nl).

Aanbevelingen voor de praktijk:

1. Start met een innovatie of programma waarvan bekend is dat het werkt en *probeer dat opnieuw* in de eigen school uit.
2. Investeer in leer- of verbeternetwerken, maar onder bepaalde condities
3. Kies voor innovaties met innovatieve instructievormen, externe begeleiding, inzet van coaches, aandacht voor continue professionele ontwikkeling, meetbare doelen, begeleidend onderzoek en monitoring.
4. Investeer in de ontwikkeling tot een professionele leergemeenschap.
5. Reflectie op eigen handelen door inzet van professioneel autonome leerkrachten, bovenschools management en andere schoolleiders als 'critical friend'.

Aanbevelingen voor onderzoek:

1. BOPO-onderzoek meer aandacht voor: a) effecten ervan op het leerresultaten, gedrag en motivatie, b) evidence-based onderzoek, c) ontwikkelingsgericht onderzoek, d) de groep of klas als aangrijpingspunt, met specifieke aandacht voor de leerkracht en de leerling als respondent en e) terugkoppeling en relevant buitenlands effect onderzoek.
2. Zorg voor een vertaalslag van onderzoeksresultaten in toegankelijke documenten (bijv. publieksversie).
3. Onderzoek de relatie tussen kwaliteitszorg, schoolverbetering en onderwijskwaliteit en de effecten van een versoberd toezicht. Bovendien aandacht voor vormen van datafeedback bij de monitoring van zeer zwakke én risicoscholen.
4. Onderzoek nodig naar de effecten van 'bottum-up' innovaties (bijv. 'nieuw leren').
5. Onderzoek effecten van varianten van professionele ontwikkeling van leerkrachten in combinatie met netwerken (binnen versus buiten de school).
6. Meer aandacht voor de rol van lectoren en praktijkgericht onderzoek is essentieel maar nog te weinig uitgekristalliseerd. Stel een bijzonder hoogleraar Duurzame Onderwijsinnovatie in.

Introductie op de BOPO review

1. Opdracht en onderzoeksvragen

De Programmacommissie Beleidsgericht Onderzoek Primair Onderwijs (BOPO) heeft in de periode 2005-2008 een onderzoeksprogramma uitgezet waarin vier onderzoekslijnen worden onderscheiden (Hofman & Hofman, 2005):

- samenhang tussen regulier en speciaal (basis)onderwijs;
- sociale en institutionele context van scholen;
- kwaliteitszorg, innovatie en schoolontwikkeling;
- condities voor effectieve bestuurlijke verhoudingen en ondersteuning.

Ter afsluiting van de BOPO-periode 2005-2008 wordt per onderzoekslijn een integrerende studie verricht. Reden voor deze keuze is dat er meer samenhang in de uiteindelijke opbrengsten van onderwijsonderzoek voor beleid en praktijk dient te komen. Een adequate benutting van de uitkomsten van de verschillende studies vraagt om een meer integrerende toepassing van de beschikbaar gekomen kennis uit de afzonderlijke projecten. Bovendien moet in ogenschouw worden genomen hoe het Nederlandse onderwijsbeleid vanuit internationaal perspectief kan worden gesitueerd en beoordeeld.

Integrerende studie

In de integrerende studie worden de belangrijkste bevindingen op hoofdlijnen gepresenteerd. Daarnaast wordt additionele beschikbare kennis uit Nederlands onderzoek op het deelgebied eveneens in het licht van de bevindingen van de BOPO-studies geanalyseerd en geïnterpreteerd. De integrerende studie dient op basis van deze informatie te komen tot een aantal centrale conclusies en een aantal beleidsaanbevelingen. De conclusies en aanbevelingen worden vervolgens in een expertmeeting nader besproken met deskundigen op het deelterrein (beleidsmedewerkers, onderwijspraktijk, onderwijsbesturen en dergelijke). De uitkomsten van deze expertmeeting zijn in dit eindrapport meegenomen.

Onderzoeksvragen:

1. Wat zijn de hoofdlijnen van de onderzoeksuitkomsten van de BOPO-studies betreffende de onderzoekslijn? Welke centrale conclusies, specifieke positieve en negatieve effecten (bedoeld en onbedoeld) van het gevoerde beleid in brede zin, treden aan het licht?
2. Welke verklaringen zijn te geven voor de bevindingen ('waarom', 'hoe komt het dat' en dergelijke)?
3. Hoe verhouden deze zich tot kennis en bevindingen uit ander Nederlands onderzoek?
4. In hoeverre biedt internationale kennis op dit gebied verdieping en verklaringen voor de Nederlandse context (vernieuwend, toekomstige hypothesen, contextgevoeligheid)?
5. Welke beleidsaanbevelingen (voortgang of nieuw beleid) zijn er op grond van de bevindingen mogelijk en hoe worden deze door belangrijke actoren uit beleid en

praktijk beoordeeld op criteria als acceptabiliteit, legitimiteit, bruikbaarheid, continuïteit en 'eerlijkheid'?

6. Welke mogelijkheden en belemmeringen kunnen (in interactie met experts) worden geschetst voor toekomstig beleid?
7. Zijn er op basis van de bevindingen suggesties te doen voor interessant vervolgonderzoek, rekening houdend met de actuele beleidscontext en in het licht van de doelstellingen van het oorspronkelijk beleid?

2. BOPO-programma en onderzoekslijnen

Het onderwijsbeleid van de overheid voor de periode 2005-2008 kan worden getypeerd als het "teruggeven van de school aan de betrokkenen". Meer vrijheid – zo is de gedachte – biedt scholen in het primair onderwijs meer mogelijkheden om hun taak, het geven van goed onderwijs, uit te voeren (Hofman & Hofman, 2005). In het Koersdocument voor het primair onderwijs formuleert de overheid dit als volgt:

"Ieder kind moet de kans krijgen zijn talenten te ontwikkelen! Goed onderwijs dat aansluit bij de behoeften en talenten van de leerling is daarvoor één van de basisvoorwaarden. Dit onderwijs moet zo zijn ingericht dat er ruimte is voor initiatief. Niet alleen ouders willen het beste voor hun kind, ook de school wil goed kunnen inspelen op de mogelijkheden van de leerling. Als de school rekening kan houden met verschillen en zelf keuzes kan maken is de kans op een succesvolle schoolloopbaan voor alle leerlingen het grootst" (OC&W, Koersdocument, 2004, p.2).

Het BOPO-onderzoeksprogramma zet de lijn voort van de BOPO-programmeringsstudies van Bosker, Houtveen & Meijnen (1997-2000 en 2001-2004). Er is echter wel sprake van een verscherping en verdieping op een aantal perspectieven. De onderzoekslijnen sluiten goed aan bij de thema's die eind 2003 zijn besproken in de zogenoemde *Koersateliers*, georganiseerd door het Ministerie van OCW. In het onderhavige BOPO-review staat de derde onderzoekslijn 'Kwaliteitszorg, innovatie en schoolontwikkeling' centraal. Daarnaast wordt ook aandacht geschonken aan de vierde onderzoekslijn over 'Conditie voor effectieve bestuurlijke verhoudingen en ondersteuning'.

Kwaliteitszorg, innovatie en schoolontwikkeling

In het BOPO-onderzoeksprogramma 2005-2008 wordt aangegeven dat het bij deze onderzoekslijn gaat om een brede variëteit aan aspecten in relatie tot kwaliteitszorg, *accountability*, innovatie en schoolontwikkeling (Hofman & Hofman, 2005). Hierbij behoren vraagstellingen zoals de verhouding tussen variëteit en waarborg van kwaliteit van het onderwijs, autonomie van scholen versus die van besturen, de relatie tussen *accountability* en *improvement*; c.q. vernieuwing en dergelijke. Bij de nadere uitwerking van een onderzoek dient verder terdege rekening te worden gehouden met micro-, meso- en macroaspecten van de onderwijskundige realiteit. Bovendien dient er aandacht te worden geschonken aan de relatieve invloed van verschillende contexten rondom leerkracht, school en bestuur. Zowel vanuit de optiek van beleid, alsook vanuit een adequate inbedding van het Nederlandse onderzoek, is gebruik van de internationale *body of knowledge* belangrijk. Bij de nadere uitwerking

van projecten binnen deze onderzoekslijn dient zoveel mogelijk internationale kennis en ervaring meegenomen te worden.

Conditie voor effectieve bestuurlijke verhoudingen en ondersteuning

Bij de nadere uitwerking van BOPO-onderzoek binnen deze onderzoekslijn is niet gekozen voor een strikt bestuurlijke invalshoek. Juist de vraag hoe verschillende geledingen vanuit hun eigen rol en verantwoordelijkheid omgaan met nieuwe beleidsvoornemens, dan wel nieuw beleid implementeren in school en klas, dient uitdrukkelijk opgenomen te worden in de nadere uitwerking van de verschillende onderzoeksprojecten (Hofman & Hofman, 2005). Ook binnen deze onderzoekslijn dient aandacht te worden geschonken aan resultaten van internationaal onderzoek. Ofwel in hoeverre zijn vergelijkbare beleidsinitiatieven of verschijnselen (zoals ten aanzien van *good governance* of bureaucratisering) zichtbaar in het buitenland en wat kan daaraan worden ontleend voor beleidsonderzoek in de Nederlandse context. Het is dus voor de uitwerking van projecten binnen deze onderzoekslijn van belang dat internationale kennis en ervaringen op dit gebied in kaart worden gebracht.

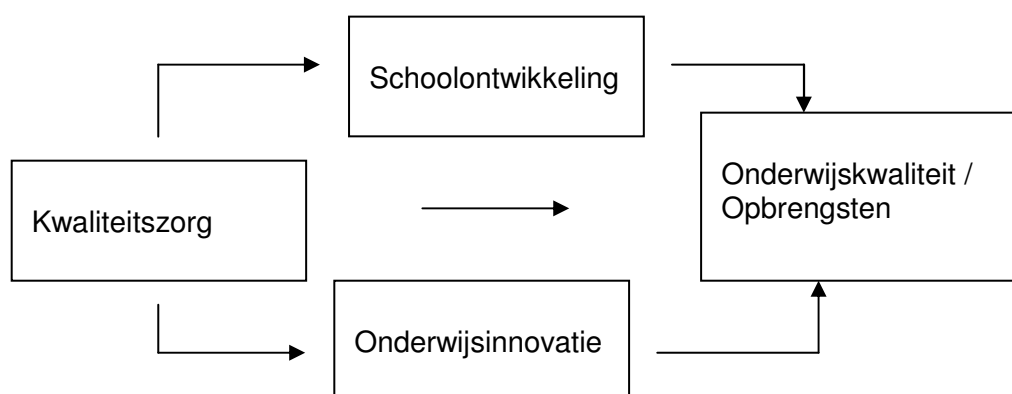
3. Samenhang tussen kwaliteitszorg, innovatie en schoolontwikkeling

Meer nadruk op de eigen verantwoordelijkheid van scholen voor kwaliteit en schoolverbetering is een trend die in de meeste landen in West-Europa zichtbaar is (Hofman, Hofman & Gray, 2008; Janssens & De Wolf, 2007; MacBeath et al., 1999; Inspectie van het Onderwijs, 2006). Kwaliteitszorg, innovatie, professionele ontwikkeling van het team en schoolontwikkeling zijn belangrijke voorwaarden om de kwaliteit van het onderwijsleerproces te garanderen en zo nodig te optimaliseren (Hofman, Dijkstra, Hofman & De Boom, 2005; Inspectie van het Onderwijs, 2008). Daarbij is het van belang te onderzoeken welke positie verschillende geledingen (bestuur, bovenschools management, schoolleider, team, ouders en leerlingen) innemen bij beleidsvoornemens en hoe zij nieuw beleid implementeren in de school. De focus ligt op een integrale benadering en op een cyclisch beleidsproces (PDCA-cyclus) (Deming, 1989). Een integrale benadering van kwaliteitszorg en 'school improvement' met aandacht voor de invloed van meerdere niveaus (Context-Input-Proces-Output) is zichtbaar in het Europese 'Effective School Improvement project' met als doel het ontwerp van een 'model for effective school improvement' (Reezigt & Creemers, 2005). Ook in andere publicaties wordt gepleit voor een dergelijke benadering (Hopkins, 2001).

Definiëring en samenhang begrippen

De Inspectie van het Onderwijs definieert kwaliteitszorg als: "De school bewaakt systematisch de kwaliteit van het onderwijs en neemt maatregelen om de kwaliteit te behouden en zo nodig te verbeteren. Ofwel: kwaliteitszorg betreft activiteiten die erop zijn gericht de kwaliteit van het onderwijs te bepalen, te bewaken, te borgen en te verbeteren" (Inspectie van het Onderwijs, 2003). Bovenstaande definitie maakt duidelijk dat de begrippen kwaliteitszorg, innovatie, professionele ontwikkeling van het team en schoolontwikkeling niet onafhankelijk van elkaar kunnen beschouwd worden. Beslissingen en activiteiten op die verschillende domeinen moeten functioneel op elkaar worden afgestemd en zullen elkaar in de praktijk beïnvloeden. Dit wordt duidelijk aan de hand van de perspectieven die het fundament vormen van

kwaliteitszorg: enerzijds de vaststelling van de stand van zaken wat de kwaliteit van de school betreft (positiebepaling) en anderzijds het, op grond van die vaststelling en de daarop gebaseerde beoordeling, komen tot innovatie en schoolontwikkeling (Hofman et al., 2005). Afhankelijk van het oordeel over de kwaliteit van de school door de inspectie (externe evaluatie) of door de school zelf (interne zelfevaluatie) kan de school besluiten tot meer of minder omvangrijke en ingrijpende veranderingen in de school (Borman et al., 2003). Innovatie betreft veelal een omvangrijke, ingrijpende verandering, waar schoolontwikkeling een meer beperkte, geleidelijke verandering in samenhang van verantwoord gekozen deelaspecten van de school betreft (zie onderstaande model).



Aansluitend bij bepaalde vaststellingen kan een school beslissen innovaties in het curriculum aan te brengen. Deze kunnen betrekking hebben op leerinhouden, werkvormen, evaluatie, enzovoorts. Vaak betekent dit dat bijscholing die bijdraagt aan de professionele ontwikkeling van de docenten noodzakelijk is of dat er in de dagelijkse organisatie van het onderwijs en in de ondersteuning van de docenten veranderingen moeten worden aangebracht. Vandaar de noodzaak om innovatie, professionele ontwikkeling van het team en schoolontwikkeling op elkaar af te stemmen.

4. Fasering en leeswijzer

Om antwoord te geven op de gestelde vragen wordt een indeling in 3 fasen gebruikt. In de *eerste* fase staat de reconstructie van beleid aan de hand van een analyse van de belangrijkste beleidsdocumenten centraal (*hoofdstuk 1, 2 en 3*). De *tweede* fase betreft de analyse van internationale ontwikkelingen op de beide onderzoekslijnen (*hoofdstuk 4*). De derde fase betreft de feitelijke analyse van het verrichtte BOPO-onderzoek (*hoofdstuk 5*) en additioneel Nederlands onderzoek op de beide onderzoekslijnen (*hoofdstuk 6*). Hoofdstuk 7 beschrijft vervolgens het verloop en de uitkomsten van de expertmeeting. Het rapport sluit af met conclusies en aanbevelingen (*hoofdstuk 8*).

1. Onderwijsvernieuwing, een complex proces

Zoals in de meeste Westerse landen, wordt ook in Nederland over onderwijsbeleid en het vernieuwingsbeleid in het bijzonder regelmatig gecommuniceerd, wordt de nodige wetgeving ontwikkeld en geregeld aangepast en worden flankerende maatregelen uitgewerkt opdat het beleid zou worden gerealiseerd. De wijze waarop het beleid tot stand komt, de kwaliteit ervan, de impact van de flankerende maatregelen en de concrete resultaten worden geëvalueerd, via onderzoek, via analyse en review van relevante publicaties en via parlementaire commissies.

In hoofdstuk 2 wordt het vernieuwingsbeleid in het primair onderwijs geanalyseerd aan de hand van een aantal thema's. Deze thema's bieden een kader om de belangrijkste kenmerken van dit beleid samenvattend voor te stellen. Elk thema wordt geïllustreerd met concrete beleidsopties. De beschrijving van deze thema's is gebaseerd op een analyse van beleidsdocumenten. In hoofdstuk 4 worden deze thema's en de resultaten van de analyse geplaatst tegenover enkele internationale ontwikkelingen en belangrijke onderzoeksresultaten over onderwijsvernieuwing. De beschrijving van de thema's, samen met de resultaten van de analyse in een internationaal perspectief, bieden een basis voor een reconstructie en evaluatie van het beleid. Een aspect van deze evaluatie is de beoordeling van de BOPO-onderzoeksrapporten: in welke mate en hoe dragen deze onderzoeken bij aan de implementatie van het bedoelde beleid? Deze evaluatie kan leiden tot suggesties voor toekomstig onderzoek (zie hoofdstuk 8).

Uit de korte geschiedenis van opvattingen over en onderzoek van onderwijsvernieuwing, blijkt dat aanvankelijk verondersteld werd dat vooral de *kwaliteit van het aanbod* bepalend is voor de implementatie van een vernieuwing en de resultaten ervan. Kwalitatief goede methoden en daarbij aansluitend didactisch materiaal, aanbieden van zo concreet mogelijke richtlijnen voor de toepassing van methoden en voor het gebruik van didactisch materiaal, duidelijk informeren, overtuigen en motiveren van toekomstige gebruikers werden als de belangrijkste interventies beschouwd. Aan het einde van de zestiger jaren en in het begin van de zeventiger jaren van de vorige eeuw werd hierover veel onderzoek uitgevoerd onder de noemer "Knowledge Utilization" (Havelock, Guskin, Frohman, Havelock, Hill & Huber, 1969). Er werd vastgesteld dat de eenvoudige onderliggende redenering over "knowledge utilization" niet strookte met de realiteit, maar dat de implementatie van een vernieuwing en de resultaten ook bepaald werden door de *uitvoerders* (leraren, directeurs, ondersteuners) van de vernieuwing. Gebruikers zijn geen gehoorzame uitvoerders van voorstellen die anderen aanbrengen. Miles wijst er terecht op dat: "... the person in a school, is working in a constructivist sense-making mode to bring coherence to a new idea/practice, during the process of mastering it and connecting it to the immediate working context" (Miles, 1998, p.49). Met andere woorden, de implementatie van een vernieuwing betekent ook dat de gebruikers zoeken naar de betekenis van het voorstel voor hun eigen werksituatie. De betekenis ervan groeit vanuit concrete werkervaringen met de vernieuwing. Vandaar dat er steeds meer onderzoek werd gedaan vanuit de interactie tussen (kenmerken van) de vernieuwing en (kenmerken van) de leraar (van den Berg & Vandenberghe, 1981; van den Berg,

2007; Könings, 2007). Ook nu nog blijft het belangrijk te onderzoeken welke opvatting over de rol van leraren aan de basis ligt van een vernieuwingsvoorstel en de concrete uitwerking ervan. Timperley en Alton-Lee (2007) wijzen er bijvoorbeeld op dat de leraar gezien kan worden als een “good employee”. Vanuit die opvatting is het belangrijk om duidelijke technische kennis aan te bieden vanuit de veronderstelling dat de leraar in staat is deze voorgeschreven kennis juist toe te passen. Of de leraar kan worden gezien als een “reflective practitioner” die in staat is op basis van reflectie en onderzoek, permanent het onderwijs te vernieuwen (Timperley & Alton-Lee, 2007, p.329). Vanuit deze tweede opvatting wordt er ook gewezen op het belang van “capacity building”. Het is niet alleen belangrijk dat een leraar en een team leert werken met een specifieke vernieuwing, maar er moet ook gezorgd worden voor resultaten die het werken met toekomstige vernieuwingen mogelijk maakt.

Aan de interactie vernieuwing-leraar werd vervolgens een ander aspect van de onderwijsrealiteit toegevoegd, namelijk de *schoolcontext* (schoolcultuur) waarin de vernieuwing terecht kwam (Staessens, 1991; Blase, 1998). Vandaar dat er tegenwoordig, meestal in algemene termen, gewezen wordt op het belang van het beleidsvoerend (innovatief) vermogen van scholen (Vlaamse Onderwijsraad, 2005) en dat er ook aandacht moet zijn voor “capacity building” op het niveau van de school als organisatie. Ten slotte werd steeds duidelijker dat de implementatie en de resultaten van een vernieuwing ook medebepaald worden door het *onderwijsbeleid* (nationaal, regionaal, lokaal) en door de flankerende maatregelen (McLaughlin, 1998). Vernieuwingsbeleid implementeren houdt in dat op verschillende *niveaus* (macro-, meso- en microniveau) verschillende *actoren*, elk vanuit hun eigen *perspectief*, *activiteiten* ontwikkelen die moeten leiden tot de vooropgestelde *resultaten*. Dit houdt onder andere in dat het niet uitgesloten is dat het vernieuwingsbeleid of bepaalde projecten door de betrokken actoren op die verschillende niveaus, vanuit verschillende criteria worden beoordeeld. Een uiteenlopende interpretatie door verschillende actoren kan tot gevolg hebben dat de implementatie niet of onvoldoende beantwoordt aan de bedoelingen van een vernieuwing (zie hoofdstuk 3).

Gezien de hierboven vermelde interacties is het fout te veronderstellen dat er sprake is van een één-op-één relatie tussen het nationale beleid en de concrete resultaten van een vernieuwing. Tussen dit beleid en de dagelijkse realiteit in scholen en klassen liggen zoveel factoren en werken zoveel actoren, dat er van een één-op-één relatie geen sprake kan zijn. Het is naïef te veronderstellen dat er een direct verband bestaat tussen de beleidsinput, het lokaal antwoord en de beleidsoutput. Een gestandaardiseerde input leidt zelden tot een gestandaardiseerd antwoord; integendeel variatie in de uitvoeringspraktijk is de regel. Vandaar dat het niet alleen interessant, maar ook noodzakelijk is bij de analyse en beoordeling van een vernieuwingsbeleid te onderzoeken hoe het beleid op één of andere wijze rekening houdt met belangrijke tussenliggende factoren en welke flankerende maatregelen er worden genomen om op die factoren in te spelen. Het is dus belangrijk te onderzoeken welke *opvattingen* het beleid heeft over al die medebepalende factoren en welke *maatregelen* er voorgesteld en effectief uitgewerkt worden om die factoren positief te beïnvloeden met het oog op een maximale realisatie van beleidsdoelen. Met andere woorden, evaluatie van een vernieuwingsbeleid moet gericht zijn op de

beoordeling van de *kwaliteit van de afstemming* tussen de verschillende niveaus en verschillende actoren.

Zo is het bijvoorbeeld niet uitgesloten dat aan de basis van een pleidooi voor het gebruik van methoden waarvan uit onderzoek gebleken is dat de toepassing ervan tot de gewenste resultaten leidt (evidence-based benadering), de opvatting terug te vinden is die bij het “knowledge Utilization”-onderzoek aanwezig was. Eenvoudig voorgesteld: goede methoden leiden altijd tot goede resultaten. Ook kan de vraag worden gesteld wat de juiste betekenis is van het adagio dat bij vernieuwingen de leraar meer centraal moet staan. Betekent dit vooral werken aan bepaalde voorwaarden, zoals loonsverbetering en uitbreiden van assistentie in de school, of wordt er vooral gewerkt aan maatregelen die de professionele ontwikkeling van de leraren ondersteunen. Ook kan worden onderzocht vanuit welke veronderstellingen er wordt gepleit voor het realiseren van een kennisgemeenschap in een school. Wordt dit pleidooi bijvoorbeeld vooral gezien in de context van zelfevaluatie binnen de school met het oog op externe verantwoording of als basis voor het leren van de professionals die in de school werken? Of leidt de manier van evalueren door de inspectie en het gebruik van een beoordelingsinstrument altijd tot versterking van het beleidsvoerend vermogen van een school?

Samenvattend: onderzoeken en evalueren van onderwijsvernieuwing betekent het zorgvuldig analyseren van de invloed van belangrijke domeinen (inhoud van de vernieuwing; leraren; directeuren; de schoolcontext; nationaal en lokaal beleid) en van de wijze waarop actoren op verschillende niveaus vanuit hun opvattingen en ervaringen betekenis creëren en daarbij aansluitend een vernieuwing realiseren. Met andere woorden elk vernieuwingsvoorstel creëert een ‘politieke arena’ waarin verschillende ‘opvattingen’ en ‘interpretaties’ uiteindelijk leiden tot verschillende implementatievarianten (zie ook hoofdstuk 3). De interacties binnen deze politieke arena hebben meestal tot gevolg dat er van een gestandaardiseerde toepassing van een vernieuwing geen sprake is.

2. Het vernieuwingsbeleid, belangrijke kenmerken

2.1 Introductie

Om de belangrijkste kenmerken van het vernieuwingsbeleid van het primair onderwijs (PO) te inventariseren, werd een aantal beleidsdocumenten geanalyseerd. De resultaten van deze analyse werden geordend in een aantal thema's. Hierbij wordt er geen uitspraak gedaan over het feit of deze voorstellen al dan niet werden gerealiseerd. Voor deze analyse werd gebruik gemaakt van volgende beleidsdocumenten:

- Dossier Koers PO (www.minocw.nl);
- Innovatieplan PO, 2005-2006 (2006);
- Op Koers, Voortgangsrapportage Koers PO (2006);
- Scholen voor morgen. Samen op weg naar duurzame kwaliteit in het PO (2007);
- Verslag conferentie Kwaliteitsagenda PO 2005-2006 (2007).
- Begrotingen OCW (vooral de beleidsagenda 2004) en de Departementale jaarverslagen OCW (2005, 2006);
- Verslagen van de inspectie (2005-2006).

Verwijzing naar deze documenten gebeurt als volgt: *Dossier Koers PO*, *Innovatieplan PO*, *Op Koers*, *Scholen voor morgen*, *Conferentie*, *Begroting*, *Inspectie*.

In de Beleidsagenda bij de begroting van 2004 worden de beleidsprioriteiten voor de periode 2004-2007 beschreven. De eerste beleidsprioriteit betreft de innovatie in de relatie van de rijksoverheid met de scholen. De overheid moet slanker, meer vernieuwend en efficiënter worden. Deze besturingsfilosofie vindt zijn uitwerking in (1) minder regels uitvaardigen waardoor de scholen een grotere zelfstandigheid krijgen en de handelingsvrijheid vergroot wordt (deregulering), (2) in het toekennen van meer autonomie zodat er meer tijd en ruimte komt voor de scholen om eigen verantwoordelijkheid op te nemen (vergroten autonomie) en (3) in de vraag naar een goede verantwoording door de scholen tegenover de overheid en de samenleving ("accountability"). Scholen krijgen met andere woorden meer ruimte om "onderwijs op maat" te realiseren en om de creativiteit en professionaliteit van het personeel optimaal te gebruiken. Deregulering creëert meer ruimte voor scholen, waardoor, zo wordt gesteld, ze beter kunnen inspelen op de aanwezige mogelijkheden en de plaatselijke context. Er werden bijgevolg plannen opgesteld die betrekking hebben op "Innovatie in het PO", "Kwaliteitszorg"; "Schoolbegeleiding" en "Prestaties". In de Jaarverslagen van OCW wordt dan telkens aangegeven hoever het staat met de realisatie van de vooropgezette beleidsdoelen en welke activiteiten werden ontwikkeld om die doelen te realiseren. Het is bijgevolg interessant om na te gaan hoe deze besturingsfilosofie zich uitdrukt in de meest recente beleidsdocumenten. Een opvallende realisatie in dat verband is bijvoorbeeld de toekenning op 1 augustus 2006 van een lumpsumbekostiging aan scholen. Voor de invoering van de lumpsum worden besturen ondersteund en wordt er geïnvesteerd in versterking van het bestuur en management, met geld, voorlichting en directe ondersteuning van besturen en scholen. Hier komt een belangrijk kenmerk van het beleid naar voren, namelijk dat bij de invoering van een beleidsbeslissing er telkens ook flankerende maatregelen worden voorzien. In de jaarverslagen van OCW wordt telkens

aangeduid hoever het staat met de ondersteuning van de scholen op dat gebied. Daarnaast wordt vermeld hoe daar in het komende jaar verder aan gewerkt zal worden. Op deze manier wordt er gezorgd voor continuïteit in de uitvoering van het beleid.

Samen met deze optie voor deregulering en versterken van de autonomie van scholen is er de terugkerende optie om scholen zelf verantwoordelijk te stellen voor de kwaliteit van hun onderwijs en de verantwoording ervan. Vandaar bijvoorbeeld dat er de laatste jaren veel geïnvesteerd werd in de ontwikkeling in scholen van kwaliteitszorg. Q*Primair heeft daarin een belangrijke rol gespeeld. Vanaf het schooljaar 2007-2008 verspreidt en borgt het PO Platform Kwaliteit en Innovatie de projectopbrengsten van Q*Primair. Het expliciet voorzien van een ondersteunende structuur is een duidelijk voorbeeld van een noodzakelijke flankerende maatregel. De ondersteuning van scholen bij het realiseren van interne kwaliteitszorg zal in de komende jaren verder moeten gezet worden, evenals onderzoek naar de wijze waarop dit wordt gerealiseerd en naar de effecten ervan op de kwaliteit van de resultaten bij leerlingen. In het beleidsplan voor de prioriteiten 2004-2007 wordt ook vooropgesteld dat scholen (en leraren) meer zullen worden betrokken bij de vernieuwing van het PO. Het was de bedoeling de scholen te stimuleren om "good practices" te ontwikkelen die verspreid kunnen worden. Daartoe werd in 2005 een "Raamplan Innovatie" opgesteld. Om dit te kunnen realiseren zal ondersteuning plaats vinden in de vorm van projectsubsidieëring, netwerkondersteuning, het bevorderen van de toepassing van wetenschappelijke inzichten en door middel van het organiseren van conferenties en het bijhouden van databases. In het Jaarverslag 2005 wordt meegedeeld dat in de context van het Raamplan de oprichting van kennisgemeenschappen en uitvoering van Innovatieprojecten wordt gestimuleerd. En verder dat er gestart is met de oprichting van het "PO Platform Kwaliteit en Innovatie". In het Departementaal jaarverslag OCW 2006 wordt meegedeeld dat de toekenning van projectsubsidies werd uitgesteld omdat aan de scholen voldoende tijd wordt gegeven om een goed projectvoorstel in te dienen. In 2007 worden 625 projectsubsidies toegekend voor de activiteit "Scholen leren van elkaar" en 40 projectsubsidies voor het uitdiepen van innovatieve thema's. De uitkomsten van de projecten worden verspreid zodat ook door andere scholen de opbrengsten kunnen worden gebruikt.

Samenvattend: uit de beschrijving van de besturingsfilosofie en de daaraan verbonden prioriteiten, de manier waarop er systematisch wordt gewerkt aan bevordering van kwaliteitszorg in het PO en de manier waarop innovatie gestimuleerd wordt door verspreiding van realiteitsgebonden "good cases of practices" blijkt duidelijk een continuïteit in het beleid en de zorg voor het ontwikkelen van de nodige flankerende maatregelen. De continuïteit wordt versterkt door het voorzien van de nodige budgetten gespreid over een aantal jaren en in de wijze waarop tussentijds de resultaten in de Departementale jaarverslagen OCW worden gepresenteerd.

2.2 Beleid voeren vanuit ambitieuze doelen, c.q. standaarden

In het PO is het noodzakelijk bij alle leerlingen alle talenten optimaal te ontwikkelen. In *Scholen voor morgen* (2007) wordt expliciet gesteld dat bij *alle* leerlingen de basisvaardigheden voor taal en rekenen (wiskunde) gerealiseerd moeten worden. Er moet meer *opbrengstgericht* worden gewerkt. Vandaar dat er rekening moet worden gehouden met de verschillen tussen leerlingen (onderwijs op maat), is er bijzondere zorg voor zwakke leerlingen nodig, wordt de voor- en voerschoolse educatie versterkt en moeten programma's geïmplementeerd worden om de taalachterstand bij sommige leerlingen weg te werken. Immers, het onderwijs moet *alle* kinderen een optimale start geven om als volwaardige burger in de complexe samenleving te kunnen functioneren. Al in het *Innovatieplan PO* (2006) werd aangekondigd dat er nieuwe kerndoelen zouden worden ontwikkeld waardoor er meer ruimte voor een eigen schoolbeleid ontstaat. Er wordt verondersteld dat hoe minder kerndoelen er zijn, hoe meer ruimte er is voor een eigen profilering van elke school. Vanaf 2006-2007 werd het aantal kerndoelen herleid van 115 naar 58. Het was de bedoeling een meer gedetailleerder formulering te geven voor de kerndoelen Nederlands en rekenen/wiskunde en een globalere invulling voor de andere vakken. Met andere woorden, hier werd al de gerichte focus op taal en rekenen aangekondigd. De kerndoelen werden geleidelijk ingevoerd. In het schooljaar 2006-2007 moest in elk geval het lesaanbod van de laagste groepen voldoen aan deze kerndoelen. In het schooljaar 2009-2010 zullen deze kerndoelen voor alle groepen gelden. In april 2006 werden alle basisscholen en andere betrokkenen hierover geïnformeerd. Omdat het realiseren van kerndoelen voor alle leerlingen een niet geringe opgave is, voorziet de overheid in extra middelen om een *rijke leeromgeving* te creëren en *leermiddelen* naar eigen inzichten te moderniseren (*Scholen voor morgen*, 2007). Er werden afspraken gemaakt met de Groep Educatieve Uitgeverijen waardoor de onderwijsmethoden al in een vroeg stadium zouden voldoen aan de nieuwe kerndoelen.

In *Scholen voor morgen* (2007) wordt een aantal beleidsintenties geformuleerd waaruit blijkt dat er vanuit ambitieuze beleidsdoelen wordt gewerkt. In 2009 wordt duidelijk vastgelegd wat de leerlingen aan het eind van het PO op het terrein van taal en rekenen moeten kennen en kunnen. Dit gebeurt samen met het onderwijsveld op basis van advies van de expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen. Diezelfde expertgroep heeft doorlopende lijnen voor taal en rekenen ontwikkeld die moeten dienen als richtlijnen voor de praktijk. Daarnaast wordt ook voorgesteld referentieniveaus voor taal en rekenen te ontwikkelen. Deze zullen verwerkt worden in leerlingvolgsystemen. Deze referentieniveaus zullen ook richtinggevend zijn voor het uitwerken van leerplannen, methoden en toetsen. In 2011 is er een dekkend aanbod voor voor- en voerschoolse educatie voor achterstandsleerlingen en is de taalachterstand van die leerlingen aan het einde van de basisschool met 40 procent gereduceerd ten opzichte van het meetjaar 2002. In 2011 zijn de gemiddelde leerprestaties van alle groepen leerlingen op taal en rekenen aantoonbaar gestegen ten opzichte van 2005. Deze doelstelling wordt geconcretiseerd met behulp van experts en onderzoekers en zal vanaf 2008 jaarlijks worden gemonitord.

Scholen moeten voldoen aan indicatoren van *goede kwaliteitszorg*; de beoordeling hiervan gebeurt op basis van het toezichtskader van de inspectie van het onderwijs.

In 2011 moet minimaal 80 procent van de scholen voldoen aan de indicatoren van goede kwaliteitszorg zoals omschreven in het toezichtskader van de inspectie, ten opzichte van de 50 procent in 2006. In 2011 moet het aantal zeer zwakke scholen gehalveerd zijn en de periode dat een school zeer zwak functioneert worden geminimaliseerd. In *Scholen voor morgen* (2007) wordt voorgesteld dat er jaarlijks een (afgesproken in de vorige kabinetsperiode) *eindtoets* wordt afgenomen, naast *tussentijdse toetsen* om de kwaliteit van het onderwijs in elke school vast te stellen, maar ook om een duidelijk zicht te krijgen op de “*toegevoegde waarde*” die door elke school wordt gerealiseerd.

Naast de focus op taal en rekenen wordt er ook aandacht gevraagd voor andere doelen zoals techniek, ICT en de ontwikkeling van burgerschap. Maar er wordt ook voor gepleit dat al bestaande projecten (zoals Verbreding Techniek in het Basisonderwijs) zoveel mogelijk verbonden worden met taal en rekenen.

Werken vanuit “doelen” vindt ook zijn uitdrukking in het feit dat in de Departementale jaarverslagen OCW telkens duidelijk wordt aangegeven hoever het staat met de realisering van de vooropgestelde doelen met een verwijzing naar documenten waar meer informatie hierover kan worden gevonden. Met andere woorden, het beleid zelf geeft een duidelijke verantwoording.

2.3 Overdragen en delen van verantwoordelijkheid

Scholen krijgen *ruimte en ondersteuning* om kwaliteitsvol onderwijs te ontwikkelen, rekening houdend met de nationale standaarden en verwachtingen, maar moeten tegenover de nationale overheid, de ouders en de lokale gemeenschap op een professionele wijze, verantwoording afleggen. In het inspectierapport 2005-2006 stelt de inspectie vast dat het afleggen van verantwoording nog op veel scholen een probleem is, ook als het volledig spectrum van wat leerlingen leren nog niet in aanmerking genomen wordt. Zo blijkt bijvoorbeeld dat aan de toetsen om de resultaten op het eind van het Basisonderwijs te kunnen vaststellen niet alle leerlingen deelnemen. ‘Ruimte voor de school’ is het motto van het beleidsplan Koers Primair Onderwijs (Dossier *Koers PO*). Schoolbesturen en scholen moeten verantwoordelijkheid opnemen en aantonen hoe ze kwaliteitsvol onderwijs realiseren. Het is niet de bedoeling van de overheid om hiervoor nieuwe regelgevende bureaucratische niveaus te ontwikkelen die opleggen hoe scholen rekenschap dienen te geven. In de begroting 2006 staat overigens uitdrukkelijk dat OCW doorgaat met het verminderen van de bureaucratie voor de werkvloer (OCW, 2006, p.14).

In *Scholen voor morgen* (2007) wordt verduidelijkt dat de focus op taal en rekenen impliceert dat de overheid zich *terughoudend* opstelt bij het formuleren van andere opdrachten voor het PO. Met andere woorden, de verwachting dat elke school voor alle leerlingen optimale resultaten realiseert op het gebied van taal en rekenen gaat samen met de belofte van de overheid om de scholen te beschermen tegen een turbulent beleid waarbij verschillende projecten, van uiteenlopende aard, een lokaal vernieuwingsbeleid moeilijk maken en negatief kunnen interfereren met de kwaliteit van het lokaal beleid.

In *Op Koers* (2006) werd voorgesteld dat de inspectie alleen op hoofdlijnen zou toetsen en bij het toezicht meer zou uitgaan van het vertrouwen in de professionaliteit van de school. In *Scholen voor morgen* (2007) wordt dit verder uitgewerkt. Opnemen van verantwoordelijkheid door de scholen, houdt in dat er op een professionele wijze gebruik wordt gemaakt van *kwaliteitszorgsystemen* en *leerlingvolgsystemen*. In het inspectierapport 2005-2006 wordt opgemerkt dat de ontwikkeling van kwaliteitszorg traag blijkt te verlopen. Het percentage basisscholen dat jaarlijks de kwaliteit van de leeropbrengsten en de onderwijsleerprocessen evalueert, schommelde in de periode 2003-2006 rond 40 procent. Het gebruik van deze systemen door de scholen wordt een bijzonder punt van aandacht van de inspectie vanaf het schooljaar 2007-2008, wanneer gestart wordt met het nieuwe toezicht in het PO. De inspectie baseert de evaluatie onder andere op de onderwijsopbrengsten (zie de verwachtingen i.v.m. regelmatig toetsen). Vandaar ook dat de ontwikkeling van de kwaliteitszorg een belangrijk aandachtspunt wordt. Het nieuwe toezicht zal werken op basis van het vaststellen van risico's. Jaarlijks maakt de inspectie van alle scholen een risicoanalyse. Worden er geen risico's aangetroffen dan krijgt de school dat jaar niet meer met toezicht te maken, tenzij daar aanleiding voor is. Is er wel sprake van risico, dan treedt de inspectie actief op. Zij doet onderzoek en voert waar nodig interventies uit in de vorm van prestatieafspraken. Met andere woorden, eigen kwaliteit bewijzen door de scholen, gebeurt hier onder relatief sterke druk vanwege de inspectie.

Aansluitend hierbij wordt in *Scholen voor morgen* (2007) gesteld dat kwaliteitszorg in de scholen het ook mogelijk moet maken een *ontwikkel- en verbetercultuur* te realiseren. Vandaar de nadruk op doelen en activiteiten die te maken hebben met *professionalisering van leidinggevenden en leraren* en met activiteiten gericht op *schoolontwikkeling en innovatie*.

2.4 Evalueren van ambitieuze doelen op basis van valide en betrouwbare data

De Departementale jaarverslagen OCW 2005 en 2006 bieden een duidelijk overzicht van de vooraf geplande projecten, een korte samenvatting van de belangrijkste resultaten en gebruik van de vooraf vastgestelde budgetten. Door per rubriek het overzicht te ordenen vanuit twee vragen, "Hebben we bereikt wat we wilden bereiken?" en "Hebben we gedaan wat we zouden doen?" wordt de mogelijkheid geboden om de beleidsontwikkelingen en –realisaties goed te volgen. Ook het inspectierapport 2005-2006 bevat veel en goed geordende informatie.

De kwaliteit van het PO in stand houden en verbeteren kan, maar alleen als het beleid, de inspectie, de scholen en hun besturen, directeuren en leraren kunnen beschikken over valide en betrouwbare data. Vandaar de beleidsoptie om resultaten van individuele leerlingen, van klassen (groepen) en van scholen *jaarlijks* te verzamelen. Bij de evaluatie van scholen zal de inspectie gebruik maken van de toetsgegevens van de scholen. Daardoor wordt het mogelijk de resultaten van scholen in verschillende regio's met elkaar te vergelijken en indien nodig aangepaste maatregelen per regio te nemen. Ook scholen krijgen de mogelijkheid om hun resultaten te vergelijken met scholen met een vergelijkbare leerlingpopulatie.

Goed opgezet *follow-up* onderzoek (PRIMA; COOL) biedt ruime mogelijkheden om de kwaliteit en de lange termijn ontwikkeling van de kwaliteit van het PO te beschrijven en te evalueren. Aan de hand van bijkomend onderzoek kunnen nationale resultaten geanalyseerd en gekoppeld worden aan aantal variabelen op leerling- en schoolniveau.

De inspectie hanteert een beoordelingssysteem met een aantal *indicatoren* dat betrekking heeft op verschillende aspecten van het handelen van leraren en het functioneren van scholen. Resultaten van de doorlichting van verschillende jaren worden systematisch met elkaar vergeleken. Daardoor wordt het mogelijk de ontwikkeling van de kwaliteit, zoals die wordt beoordeeld door de inspectie, goed te volgen. De resultaten van deze beoordeling, onder andere in de vorm van *kwaliteitskaarten*, zijn openbaar en worden ter beschikking gesteld aan ouders (via internet). Als gevolg van de nieuwe aanpak door de inspectie zal vanaf het eerste kwartaal van 2008 de Toezichtkaart de plaats innemen van de Kwaliteitskaart.

2.5 Aangrijpingspunt verandering is de leerkracht

In *Scholen voor morgen* (2007) wordt expliciet gesteld dat het aangrijpingspunt voor de beoogde verandering de *leraar in de klas* is en *de school*. Goed onderwijs staat of valt immers met handelingsbekwame en goed opgeleide leraren en directeuren. Naast het inhoudelijk versterken van het vak van leraar is het noodzakelijk dat leraren de kans krijgen om van elkaar te leren en hun ervaringen en inzichten te verbinden met deze van experts. Er wordt aldus gepleit voor het voortzetten van de ontwikkeling van *netwerken* tussen scholen, begeleidingsorganisaties, experts en onderzoekers.

Uiteindelijk doel is de *handelingsbekwaamheid* van leraren en directeuren te verbeteren. In de context van het verbeteren van taal en rekenen is het noodzakelijk dat de leraar in staat is, samen met andere vaardigheden (analyse maken van leerresultaten, zoeken naar verklaringen, afwegen van mogelijke oplossingen, toepassen van oplossingen, evalueren) zijn handelingsbekwaamheid te ontwikkelen waardoor het mogelijk wordt aangepast onderwijs aan te bieden. Met andere woorden, de professionalisering van leraren sluit het best aan bij praktijkgebonden vaststellingen en bij de dagelijkse onderwijspraktijk.

Rond 1998 kregen de scholen de beschikking over een eigen nascholingsbudget dat ze vrij konden besteden. Er trad een omslag op van aanbod- naar vraagsturing. Scholen gingen een eigen nascholingsbeleid voeren. Ook de lumpsumfinanciering maakte een aangepast professionaliseringsbeleid mogelijk. De overheid zorgt voor kaders (Wet op de Beroepen in het Onderwijs) en de beroepsgroep zelf heeft de competenties in kaart gebracht. Met andere woorden, er worden randvoorwaarden extern aangereikt. Maar het organiseren van professionalisering is de taak van het bovenschools management, de schoolleiding, leraar en het team.

In *Scholen voor morgen* (2007) wordt ervoor gepleit om dit beleid verder te zetten. Er wordt voorgesteld dat scholen een *budget* krijgen om professionalisering van leraren en directeuren mogelijk te maken. In dezelfde context wordt de verdere

professionalisering van *directeuren* en *bovenschoolse managers* als beleidsdoel voorop gesteld. Verder wordt er gepleit voor een verbetering van de *lerarenopleiding* en wordt een scholingsfonds voor de professionalisering van *docenten in de lerarenopleiding* in het vooruitzicht gesteld. Met andere woorden, er wordt een aantal flankerende maatregelen voorgesteld waardoor een noodzakelijke geachte professionalisering van verschillende actoren mogelijk wordt.

Eén van de flankerende maatregelen heeft betrekking op het verbeteren van het carrièreperspectief van leraren door het aantal salarisperiodieken te verminderen. Ook wordt in een concrete salarisverhoging voor schoolleiders voorzien en wordt er geïnvesteerd in ondersteunend personeel.

En ten slotte, niet onbelangrijk is de beleidsoptie om aan de scholen en leraren vooral methoden aan te bieden, waarvan de *waarde en effectiviteit is bewezen* (evidence based onderwijs; zie hoofdstuk 4).

2.6 Werken vanuit een nationaal gecoördineerde vernieuwingsstrategie

In het *Innovatieplan PO* (2006) wordt de besturingsfilosofie en de daaraan gekoppelde vernieuwingsstrategie omschreven als een cultuur van professionalisering, schoolontwikkeling en innovatie van onderop en van binnenuit. Dit is een cultuur waar niemand zelfreferent mag zijn en waarbij kennis delen, het collectief leren en het elkaar helpen bij het vinden van oplossingen voor de uitdagingen waarvoor het onderwijs staat, de norm wordt. Deze gedachte over collectief leren en samen zoeken naar oplossingen vinden we terug in *Scholen voor morgen* (2007).

Er wordt een beschrijving gegeven van een voorstel om op basis van een *gefaseerd activiteitenplan* te werken. In een eerste fase wordt er een inventarisatie gemaakt van al aanwezige innovatieve projecten en deze wordt via Kennisnet ter beschikking gesteld. In een tweede fase wordt deze inventarisatie besproken in ontwikkelingsgroepen met de bedoeling scholen aan te zetten tot ontwikkeling van een lokaal aangepast project. De derde fase betreft de eigenlijke innovatie en veranderingen in de school. In *Scholen voor morgen* (2007) wordt niet verwezen naar dit activiteitenplan.

De kwaliteit van het PO verbeteren, aan schoolontwikkeling doen en vernieuwingen implementeren moet gebeuren vanuit vier principes (*Innovatieplan PO*, 2006). Ten eerste: scholen werken vanuit hun eigen visie aan de ontwikkeling en verbetering van het onderwijs. In *Scholen voor morgen* (2007) komt dit principe duidelijk terug. Wat we in de nota van 2007 eveneens aantreffen is het tweede principe, namelijk scholen en leraren moeten van elkaar leren; daarom wordt voorgesteld kennis- en leergemeenschappen te ontwikkelen. Ten derde: uitwisseling tussen scholen van goede ideeën en praktijken is essentieel voor permanente vernieuwing van het onderwijs. Een optie die ook aan bod komt in *Op Koers* (2006), waar de ontwikkeling van een website (www.innovatie.kennisnet.nl) wordt aangekondigd. Alle informatie over schoolontwikkeling en innovatie is daar terug te vinden. Ten vierde: er wordt gewerkt aan een synergie tussen de lopende projecten en een afstemming met

andere activiteiten. Daardoor wordt het voor scholen transparanter wat de mogelijkheden zijn en welk aanbod aanwezig is bij de ondersteuning.

Voor al *permanent professioneel leren* bij alle betrokken actoren wordt centraal gesteld. Daarom worden er drie innovatiestrategieën voorgesteld. Er is de basisstrategie waarbij het doel is om de bestedingsruimte (lumpsum) van scholen structureel te verruimen om scholen zo meer eigen ruimte te bieden voor schoolontwikkeling en innovatie. Er is de breedtestrategie met het doel dat scholen leren van én met scholen, bijvoorbeeld door middel van schoolbezoeken of het verspreiden van goede voorbeelden rondom bepaalde thema's. En er is de dieptestrategie waarbij het doel is de samenwerking tussen onderwijspraktijk en wetenschap of onderzoek te versterken en waarbij scholen de gelegenheid krijgen om hun eigen innovaties verder te ontwikkelen. Vanuit deze kennisontwikkeling kunnen *goede praktijken* aan het onderwijsveld ter beschikking worden gesteld. In *Scholen voor morgen* (2007) wordt aangekondigd dat in het voorjaar van 2008 een PO-Raad zal worden opgericht. Begin 2008 had de oprichtingsvergadering plaats. Gevraagd wordt een stappenplan op te leveren waaruit duidelijk moet worden hoe op basis van ervaringen vanuit het voormalige project Q*primair en de bevindingen van de inspectie, op een pragmatische wijze goede praktijkervaringen kunnen worden overgedragen aan alle scholen (zie eerder ook de budgetten die aan scholen ter beschikking worden gesteld om "good practices" te ontwikkelen). De oprichting van de PO-Raad betekent ook het einde van de versnippering van belangenorganisaties van schoolbesturen.

Hiermee wordt het beleid dat door Q*Primair werd ontwikkeld voortgezet. Q*Primair ondersteunt sinds 2001 de ontwikkeling van de kwaliteitszorg in het Primair Onderwijs. Er werden niet alleen instrumenten voor kwaliteitszorg ontwikkeld en beoordeeld, maar er werden ook samenwerkingsverbanden tussen scholen en met ondersteuningsinstanties ontwikkeld met het oog op verspreiding van kennis en materialen. Dit beleid kwam duidelijk naar voren in het project "Kwaliteitszorg = Leren" dat liep van medio 2005 tot augustus 2007. Doel van dit project was ten eerste de innovatieve reflectiviteit van scholen te vergroten door leren met experts, leren van elkaar in netwerken en leren door leraren mogelijk te maken. Ten tweede werden scholen opgenomen in een kennism Gemeenschap van inhouds- en procesexperts waarin op kleinschalige projecten kennis werd ontwikkeld met betrekking tot implementatie- en verantwoordingsprocessen op het terrein van kwaliteitszorg. Ten derde werd er gewerkt aan de conceptualisering en instrumentalisering van de methodiek van zelfevaluatie, collegiale visitatie en meervoudige publieke verantwoording (Wolters, 2007). Hieruit blijkt dat er meer gebeurt dan alleen materiaal aanbieden. Uit de doelstellingen blijkt dat er vertrokken wordt vanuit een strategie die gericht is op "capacity-building" bij teams en scholen. Er is duidelijk aandacht voor het op gang brengen van leerprocessen bij verantwoordelijken voor de kwaliteitszorg. Eén van de conclusies van het project "Kwaliteitszorg= leren" is dat scholen/besturen een goede evaluatie en visitatie momenteel onvoldoende zelf kunnen organiseren. Ze missen methodologische stevigheid en het vermogen om goede analyses te maken met de gegevens die ze vaak al hebben verkregen als onderdeel van het proces van zelfevaluatie. Zulke processen vragen vanuit het projectteam kennis van en ervaring met de kritische succesfactoren, een goede professionalisering *vooraf*, sturing tijdens het proces

gericht op (lokale) ondersteuning op maat en het versterken van de betrokkenheid van alle geledingen (Wolters, 2007, p.14).

Vanuit een vraagfinanciering krijgen scholen de kans om aangepaste ondersteuning te krijgen en te werken aan professionalisering van alle actoren in de school. De samenwerking met de ondersteuningssector gebeurt vanuit vragen die de scholen zelf voorleggen. Immers in de loop van 2006 is de doeluitkering “schoolbegeleiding” aan de gemeenten opgenomen in het lumpsumbudget van de scholen. Een ontwikkeling van een aanbodgerichte naar vraaggerichte begeleiding wordt hiermee gestimuleerd.

Het beleid opteert ervoor om te blijven deelnemen aan internationale evaluaties. Immers, verbetering van de kwaliteit van PO houdt in dat er permanent aan (internationale) *benchmarking* kan worden gedaan. PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) voert internationaal vergelijkend onderzoek uit naar het leesniveau van leerlingen van 9 en 10 jaar oud. De meest recente studie van 2006 (Netten & Verhoeven, 2007) laat zien dat Nederlandse leerlingen internationaal gezien, op een goed niveau lezen maar minder goed dan vijf jaar geleden.

In het Op-Koers-traject (2006) worden geregeld discussies met betrokkenen in en rond de school gehouden. Er wordt veel belang gehecht aan de opvattingen van actoren uit het werkveld. Om de ontwikkeling van het PO te bevorderen wordt er een landelijk kennisnet uitgebouwd. Het PO Platform Kwaliteit en Innovatie krijgt belangrijke opdrachten met het oog op het coördineren en evalueren van het vernieuwingsproces en de verwachting is dat bestaande projecten op elkaar worden afgestemd (zie eerder).

Samenvattend: uit deze analyse blijkt dat er beleidsintenties worden aangekondigd, flankerende activiteiten worden opgezet en resultaten worden verzameld en geëvalueerd die betrekking hebben op alle domeinen (doelstellingen; methoden; leraar; directeur; school; ondersteuning; externe beoordeling; nationaal en lokaal beleid) zoals die in de inleiding (zie hoofdstuk 2.1) werden voorgesteld. Ook zijn er aanwijzingen dat er aandacht wordt geschonken aan de interacties tussen die domeinen. Verder is het duidelijk dat een aantal maatregelen in verband met professionalisering aansluiten bij inzichten uit recent onderzoek (zie hoofdstuk 4) Voor actoren op het lokale niveau (leraren, directeurs, leden van het schoolbestuur) is het wellicht niet altijd duidelijk waarom in de loop van een korte periode aanpassingen gebeuren (minder kerndoelstellingen), nieuwe voorstellen gelanceerd worden (leerlijnen), thema's meer centraal worden gesteld (kwaliteitszorg, professionalisering van leraren en directeurs), nieuwe structuren worden gecreëerd (PO Raad), enzovoorts. Met andere woorden: verantwoording en duidelijke communicatie vanuit beleidsverantwoordelijken naar de verschillende uitvoerders van het beleid blijven een belangrijke opgave.

3. Het vernieuwingsbeleid, drie algemene vaststellingen

3.1 Introductie

In dit hoofdstuk wordt het vernieuwingsbeleid geëvalueerd vanuit drie belangrijke vaststellingen die gerelateerd worden aan enkele internationale ontwikkelingen en onderzoeksresultaten. Dit biedt de mogelijkheid een discussie over het vernieuwingsbeleid PO in Nederland te ondersteunen en de aandacht te richten op toekomstige wenselijke ontwikkelingen en toekomstig onderzoek.

3.2 Geloof in de stuurbaarheid van het onderwijs

In *Scholen voor morgen* (2007) wordt expliciet gesteld dat het gaat om een ambitieuze agenda waarbij leraren, schoolleiders, bestuurders, betrokken overheden en ondersteunende organisaties gezamenlijk voor de taak staan om het onderwijs en ook de ontwikkeling ervan sterk te houden (*Scholen voor morgen*, 2007, p.1). De kwaliteit van het PO is goed, maar er is de noodzaak dit in te toekomst zo te houden en gezien een aantal maatschappelijke ontwikkelingen (Nederland moet een kenniseconomie worden; onrechtvaardige maatschappelijke ongelijkheden moeten weggewerkt worden) een kwaliteitssprong vooruit te maken. Sturen van het onderwijs van op afstand is wenselijk. En er wordt eveneens expliciet gewezen op de noodzaak van een duurzaam lange termijn beleid met een duidelijke focus en resultaten in de heersende kabinetsperiode (*Scholen voor morgen*, 2007, p.2).

Zoals in vele andere landen wordt er veel belang gehecht aan enerzijds het beleidsprincipe “versterken van autonomie van de scholen” gecombineerd met anderzijds het principe “geven van verantwoording” door de scholen (zie ook Hofman & Hofman, 2005, p.8-9). Anders voorgesteld: het beleid hanteert autonomie en deregulering als instrumenten om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren, maar er wordt ook geëist rekenschap af te leggen. Hopkins (2001) wijst er op dat het relatief sturen van het onderwijs door het beleid en tegelijkertijd de verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het onderwijs bij de scholen plaatsen vaak leidt tot een zekere spanning. Implementeren van vernieuwingen in een dergelijke context is complex en moeilijk. “The balancing of centrally directed change and locally developed improvement has proved most difficult to achieve in practice” (Hopkins, 2001, p.3).

In *Scholen voor morgen* (2007) wordt er duidelijk gekozen voor het verbeteren van de taal- en rekenprestaties. Deze optie wordt concreet vertaald in een aantal meetbare beleidsdoelen. Dit is enigszins verrassend omdat de resultaten op internationale toetsen bij de Nederlandse leerlingen vrij goed zijn (PISA¹ (Programme for International Student Assessment) en TIMSS² (Trends in International Mathematics and Science Study)). De ervaringen in Engeland leren dat het mogelijk is, onder een regime van wat “high challenge” (Hopkins, 2004) wordt genoemd, de

¹ www.pisa.oecd.org

² <http://nces.ed.gov/timss/results03.asp>

resultaten op taal en rekenen te verbeteren. Het “high challenge” scenario is gekenmerkt door het ontwikkelen van nieuwe standaarden (zie: herformuleren van de kerndoelen en reductie van het aantal), nieuwe tests (zie: begin- en eventueel verplichte eindtoets), vernieuwde schoolinspectie (zie: discussies over hervorming van de inspectie) en de publicatie van schoolscores (zie: discussie over kwaliteitskaarten/toezichtskarten). Het is belangrijk om zorgvuldig te onderzoeken of dit beleid van zogenoemde “national prescription” zich nu ook in Nederland manifesteert. In Engeland werd vastgesteld dat door dit beleid de resultaten inderdaad verbeterden, maar dat wanneer eenmaal het voorop gestelde niveau bereikt was, het veel moeilijker wordt om de resultaten verder te verbeteren. Anderen (Leithwood, Jantzi, & Mascall, 1999) komen tot een analoge vaststelling in hun onderzoek naar de impact van een beleid dat zich vooral manifesteert in eisen wat prestaties van leerlingen betreft. In een aantal landen stellen ze vast dat de invloed van beleidsmaatregelen die te sterk of te eenzijdig gericht zijn op dergelijke eisen, niet bijdragen tot de vernieuwing van de kern van het onderwijs. Er treden met andere woorden als gevolg van relatief concrete eisen wat de prestaties van de leerlingen betreft, weinig tot geen veranderingen op in het onderwijs- en leergedrag (citaat in Hopkins, 2006). Het is interessant om in dat verband een onderscheid te maken, in navolging van Heifetz (1994), tussen enerzijds vernieuwingen die als het ware technische oplossingen zijn voor relatief goed te omschrijven problemen (bijvoorbeeld verbeteren van basisvaardigheden in taal en rekenen) en anderzijds wat “adaptive challenge” wordt genoemd. Hier moet een oplossing worden gevonden die buiten de huidige manier van werken ligt. Voor het oplossen van technische problemen is de knowhow aanwezig (bijvoorbeeld evidence-based methodes) en kunnen deze problemen worden opgelost door het gericht toepassen van de aangereikte methoden. Het gebeurt wel eens dat er een technische oplossing wordt opgedrongen (door het beleid, door de ondersteuning) voor problemen die slechts kunnen worden opgelost door een nieuwe aanpak. Zo is het bijvoorbeeld niet uitgesloten dat het voorstellen van een stappenplan aan leraren door onderwijsbegeleiders zoals: diagnose – planning – uitvoering – evaluatie voor het oplossen van leerproblemen niet of onvoldoende werkt, omdat werken met leerlingen die leer- of gedragsproblemen hebben, ook een meer emotionele benadering veronderstelt in plaats van een rationele stapsgewijze aanpak. In hun review stellen Blok en Breetvelt (2002) bijvoorbeeld vast dat de evidentie dat adaptief onderwijs een gunstig effect heeft op de kwaliteit van het basisonderwijs gering is. De uitvoering van de projecten en het gebruik van speciaal daarvoor uitgewerkt materiaal en methoden, gebeurt binnen het leerstofjaarklassensysteem. Inbrengen van specifieke aanpakken binnen een ongewijzigd systeem lijkt op het werken met een technische oplossing. Hier is een meer ingrijpende verandering nodig; het is namelijk noodzakelijk het leerstofjaarklassensysteem te doorbreken. Verder blijkt ook dat door te eenzijdig de nadruk te leggen op verbeterde leerresultaten, door vooral met technische oplossingen te werken en omwille van externe druk (bijvoorbeeld: het beleid moet in een vooraf bepaalde tijdsperiode resultaten laten zien), er een cultuur van afhankelijkheid ontstaat in de scholen en de professionele autonomie van leraren feitelijk wordt gereduceerd. Een dergelijke beleidsstrategie kan leiden tot deprofessionalisering van leraren en zelfs tot wijzigingen in hun professionele identiteit (Fink, 2003; Helsby, 1999; Sachs, 2003; voor een uitgebreide bespreking van niet-bedoelde negatieve effecten, zie: Vandenbergh, 2004).

Het is met andere woorden belangrijk te onderzoeken of een beleid dat autonomie en deregulering als belangrijke principes hanteert, ook even sterk en tegelijkertijd investeert in de ontwikkeling van handelingscapaciteiten van de belangrijkste actoren in het onderwijsveld. Met andere woorden; leidt een beleid dat vooral bestaat uit “toevoegen” van oplossingen niet te veel tot technische oplossingen en te weinig tot ingrijpende vernieuwingen? Voor Elmore (2006) is het duidelijk: “Accountability policy will not increase school performance without a substantial investment in human capital aimed at developing the practice of school improvement in a diverse population of school leaders” (Elmore, 2006, p.3). Darling-Hammond zegt het even duidelijk: “A reliance on curriculum standards and statewide assessments strategies without paying due attention to teacher quality appears to be insufficient to gain the improvement in students outcomes sought” (Darling-Hammond, 2000, p.3). Met andere woorden, relatieve autonomie toekennen aan scholen samen met de introductie van een verantwoordingssysteem kan effect hebben als beleidsmaatregel als er *tezelfdertijd* gericht geïnvesteerd wordt in de handelingscapaciteiten van leraren, van lokale directeuren, van het bovenschoolse management en in het beleidsvoerend vermogen van scholen. Langdurige en gerichte professionalisering van de belangrijkste actoren is van fundamenteel belang. Investeren in professionaliseringsprojecten voor leraren en directeuren (en leden van bijvoorbeeld middenkaders), maar ook in evaluatie van de effecten van deze projecten is bijgevolg een belangrijke prioriteit. Uit hoofdstuk 2 blijkt dat in de context van de vernieuwing van het PO belangrijke aanzetten hiervoor worden gegeven: onder andere door ondersteuning via Q*Primair, door netwerking tussen scholen te bevorderen, door innovatieve projecten in scholen te ontwikkelen en door systematische verspreiding van de resultaten van deze projecten. Met andere woorden, het stellen van kwaliteitseisen gaat in Nederland duidelijk gepaard met voorzieningen voor de ondersteuning van de professionele ontwikkeling. Vandaar ook dat in hoofdstuk 4 een analyse wordt gemaakt van onderzoek naar de invloed van bijscholing op het functioneren van leraren en scholen en dat in het bijzonder aandacht wordt besteed aan kenmerken van professionaliseringsprogramma’s die effectief zijn.

3.3 Op elkaar afstemmen van verschillende niveaus (policy alignment)

Uit de samenvattende analyse van het vernieuwingsbeleid (hoofdstuk 2) is duidelijk dat bij het ontwikkelen en realiseren van kwaliteitsverbetering van het PO veel *actoren* vanuit verschillende *niveaus* zijn betrokken. Eenvoudig voorgesteld en bij wijze van illustratie: binnen het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen wordt beleid uitgewerkt door werkgroepen, het PO Platform Kwaliteit en Innovatie krijgt een aantal opdrachten, de PO-raad zal in de toekomst een belangrijke rol spelen, ondersteuningsorganisaties worden ingeschakeld en indien nodig worden specifieke ondersteuningsorganisaties gecreëerd. Aan de inspectie worden bijzondere taken gegeven, SLO krijgt de opdracht voor bepaalde kerndoelen nieuwe leerplannen te ontwikkelen, CITO moet zorgen voor valide en betrouwbare eindtoetsen, er zijn verantwoordelijken voor de professionalisering van directeuren en leraren. Gemeentebesturen, schoolbesturen en het bovenschools management worden bij schoolontwikkeling en vernieuwing betrokken. En ten slotte spelen de plaatselijke directeuren en de leraren een zeer centrale rol. Het is bijgevolg niet verrassend dat bij het realiseren van vernieuwingsprojecten *afstemming* van de

verschillende activiteiten door verschillende actoren actief op verschillende niveaus één van de belangrijkste en noodzakelijke opdrachten is. Vandaar dat in de onderzoeksliteratuur veel aandacht wordt besteed aan “policy alignment”. Bij de introductie van onderzoeksprojecten in verband met kwaliteitszorg, innovatie en schoolontwikkeling wijzen Hofman en Hofman (2005) er terecht op dat een deel van de onderzoeksprojecten zich bij uitstek leent voor een *meerniveau-benadering* (Hofman & Hofman, 2005, p.95). Er dient volgens hen terdege rekening gehouden te worden met micro-, meso- en macroaspecten bij het opzetten van onderzoek.

Noodzaak van afstemming geïllustreerd

De noodzaak van afstemming op elkaar van activiteiten op verschillende niveaus kan onder andere worden geïllustreerd met twee activiteiten die voorzien waren in het *Innovatieplan PO* (2006). In *Activiteit 15* (p.65) wordt voorgesteld de intermediaire structuren te inventariseren en op elkaar af te stemmen. Er moet geïnventariseerd worden in welke netwerken scholen participeren om onderwijskwaliteit en –inhoud te innoveren. Onderzocht moet worden hoe de netwerken zijn georganiseerd en op welke wijze ze functioneren. Tevens moet worden nagegaan of afstemming en samenhang tussen de verschillende soorten netwerken nuttig, nodig en of mogelijk is om scholen in hun innovatief vermogen te stimuleren. Ook uit *Activiteit 19* wordt duidelijk dat de relaties en samenhang tussen verschillende niveaus een punt van bijzondere aandacht moet zijn. Daar worden immers drie structuren voorgesteld die moeten instaan voor de regie van het vernieuwingsproces: Het Platform Kwaliteit en Innovatie, De Programmagroep en De Adviesgroep. Elke structuur krijgt een aantal specifieke taken en moet de resultaten van hun werkzaamheden voorleggen aan de minister van OCW. Het is belangrijk de coördinerende rol van de PO-Raad in de toekomst te onderzoeken.

Zoals blijkt uit enkele opmerkingen zijn de actoren op het centraal niveau zich bewust van de afstemmingsproblematiek. In *Op Koers* (2006) wordt bijvoorbeeld opgemerkt dat een belangrijk doel van het onderwijsbeleid in de komende jaren de vergroting van de beleidsruimte voor scholen en leraren is. Door decentralisatie en autonomievergroting hebben de besturen meer beleidsvrijheid gekregen om keuzes te maken over de inzet van geld en mensen. De invoering van lumpsumbekostiging versterkt dat proces. Maar, wordt er uitdrukkelijk aan toegevoegd: “Essentieel is dat de bestuurlijke keuzes ten dienste staan van het *primaire* proces in de instellingen” (*Op Koers*, 2006, p.7). Deze opmerking impliceert dat door bijvoorbeeld actoren op het bovenschools management keuzes kunnen worden gemaakt waardoor aan de leraren in een school al dan niet voldoende kansen worden gegeven om aan kwaliteitsverbetering te doen. En in dezelfde nota wordt verder opgemerkt dat een overheid die terugtreedt, oog moet hebben voor het risico dat de personen en instanties die meer vrijheid krijgen die vrijheid op hun beurt inkaderen met vervangende regels. Het (beoogde) effect van deregulatie wordt dan te niet gedaan (*Op Koers*, 2006, p.7). Ook dit is een voorbeeld van een te vermijden ontwikkeling die het gevolg kan zijn van een gebrekkige afstemming tussen niveaus.

Waarom afstemmen?

Alle actoren op de verschillende niveaus hebben vanuit vroegere professionele ervaringen een *praktijktheorie* opgebouwd. Deze praktijktheorie bevat *opvattingen* over de meest aangewezen wijze van beleidsontwikkeling en -toepassing en een

aantal *waarden en normen* van waaruit beslissingen en activiteiten worden verantwoord. De praktijktheorie van een ervaren directeur kan verschillen van die van een lid van het bovenschools management. De leden van het PO-Raad kunnen bepaalde opvattingen hebben over het verloop van een vernieuwingsproces die afwijken van de opvatting van ondersteuners, enzovoorts. Onderzoek leert dat *competitie tussen theorieën* één van de belangrijkste oorzaken is van het mislukken van vernieuwingen (Timperley & Parr, 2005). Uit een analyse van de *interface* tussen diegenen die een vernieuwing *voorstellen* en diegenen die het voorstel moeten *implementeren* blijkt dat er sprake is van een complex mediëringsproces waarin opvattingen van verschillende actoren met elkaar in conflict kunnen komen. Leraren hebben bijvoorbeeld andere motieven om hun dagelijks onderwijs te verbeteren dan de centrale beleidsmakers. Het *perspectief* van waaruit naar een aantal taken wordt gekeken is verschillend omdat opvattingen en normen van diverse actoren niet of slechts gedeeltelijk met elkaar overeenstemmen. Timperley en Parr (2005) wijzen op een belangrijk punt in dat verband: "...what is important is for each party to take responsibility to engage with the others' theories and to recognize that advocacy by initiators and adoption by implementers in a change situation is what *is valued*. Mutual understanding of these values and the practice that arise from them are fundamental to success" (Timperley & Parr, 2005, p.229). Actoren die vanuit verschillende niveaus met elkaar (moeten) samenwerken moeten proberen de betekenis te begrijpen die gegeven wordt aan een voorstel door verschillende betrokkenen. Niet alleen moet er wederzijds begrip ontstaan, maar ook moet er worden aanvaard dat vanuit die verschillende betekenissen bepaalde voorstellen en activiteiten verschillend worden gewaardeerd. De beleidsoptie om overleg tussen leraren, experts en onderzoekers en netwerken op te bouwen bieden mogelijkheden om deze competitie tussen theorieën te onderkennen en er op één of andere manier mee om te gaan. Dit is een mogelijkheid om van eventueel rivaliserende actoren samenwerkende actoren te maken (zie ook Könings, 2007).

In hun review over Adaptief Onderwijs stellen Blok en Breetvelt (2002) vast dat het beleidsprogramma WSNS zich primair richt op zorgleerlingen (later worden de hoogbegaafden ook tot de doelgroep gerekend). Daar staat tegenover dat procesmanagers en onderwijsverzorgers, die ten aanzien van de invoering van het beleidsprogramma een ondersteunende taak vervullen, een andere opvatting over de doelgroep hanteren. Zij beogen met de invoering -uit naam van WSNS- van adaptief onderwijs een vernieuwing te realiseren die op alle leerlingen betrekking heeft (Blok & Breetvelt, 2002, p.16-17). Dit verschil in opvatting zal ongetwijfeld invloed hebben op de wijze waarop de betrokken ondersteuners omgaan met scholen en leraren. Leraren die zich uitsluitend of vooral moeten richten op zorgleerlingen moeten anders ondersteund worden dan leraren van wie verwacht wordt dat ze hun onderwijs aanpassen aan verschillen bij alle leerlingen.

Het is ook mogelijk dat actoren werkzaam op verschillende niveaus anders aankijken tegen de wijze waarop scholen aan zelfevaluatie doen en de manier waarop ze gebruik kunnen maken van data die in dat verband worden verzameld. Zo komen bijvoorbeeld Blok en Breetvelt (2002) tot de vaststelling dat veel zelfrapportages tekortkomingen vertonen. Er wordt weinig aandacht besteed aan leeropbrengsten als kwaliteitscriterium, correspondentie tussen evaluatiedoelen en eindconclusie is onvoldoende en er is geen perspectief op schoolontwikkeling. Hun eindconclusie is:

“Als basis voor schoolverbetering of resultatenverantwoording lijken zelfrapportages weinig bruikbaar” (Blok & Breetvelt, 2002, p.12). Daar staat tegenover dat schoolleiders wel positief oordelen over zelfevaluaties. Volgens hen is het inzicht in de school verbeterd, draagt de zelfevaluatie bij aan het innovatief vermogen van de school, is de betrokkenheid van de leraren verhoogd en is het werkklimaat prettiger geworden. Vanuit dit perspectief en hun interpretatie van een bepaalde ontwikkeling op school, zullen schoolleiders dan ook voorstellen van onderzoekers of ondersteuners op een specifieke manier beoordelen, wat een illustratie is van de spanning tussen verschillende niveaus. Een analoge vaststelling manifesteert zich als er onderzocht wordt op welke wijze scholen omgaan met data die door externen worden aangeboden. Daarover deden Van Petegem en Vanhoof (2004) onderzoek in Vlaanderen. Zij richtten zich op feedback over schoolprestatie-indicatoren als strategisch instrument voor schoolontwikkeling. Scholen ontvingen een schoolrapport op basis van enkele internationale vergelijkingsonderzoeken. Schoolleiders onderschreven het belang van dergelijke onderzoeken. Maar de onderzoekers komen tot de vaststelling dat geen enkele schoolleider vooraf had nagedacht over de wijze waarop hij gebruik zou maken van de aangeboden data. Na het toezenden van de resultaten reageren scholen op drie manieren: achterhouden, doorspelen en gebruiken. Dit laatste lijkt alleen te gebeuren wanneer de uitkomsten ‘in hun kraam’ (namelijk die van de schoolleider) passen en is mede afhankelijk van de prestaties van de school: goede resultaten worden ingezet om teamleden te motiveren en te stimuleren, kritiek wordt achter gehouden. Aangeboden data die verzameld is door externen zet dus niet altijd aan tot schoolontwikkeling. De betekenis van extern aangeboden data verschilt voor schoolleiders en voor diegenen die de data aanbieden.

Het onderzoek van Van Eck & Boogaard (2007), waarin de vraag wordt gesteld wat de invloed is van het bovenschools management op kwaliteitszorg, schoolontwikkeling en externe verantwoording in de scholen waarvoor het bovenschools management verantwoordelijk is, past in de discussie over de afstemming van actoren werkzaam op verschillende niveaus (zie ook hoofdstuk 5). De auteurs stellen vast dat ruim 70% van de bovenschoolse managers een spanningsveld ervaart tussen interne en externe kwaliteitszorg, ofwel tussen het verbeterperspectief en het verantwoordingsperspectief. De onderzoekers stellen verder vast dat voor alle scholen in hun onderzoek de inspectie nog een belangrijke rol speelt en gezien wordt als een kritische vriend.

Het belang van de afstemming tussen verschillende niveaus kan duidelijk worden geïllustreerd aan de hand van de zogenaamde *implementatietrap* (Vandenbergh, 2004, p.94-96). Opdat bijvoorbeeld de kerndoelen invloed zouden kunnen hebben op de onderwijs- en leeractiviteiten in de klas en op de prestaties van de leerlingen, moet er een aantal treden genomen worden. Daarbij mag niet worden verondersteld dat er tussen die verschillende treden sprake is van lineariteit. Kerndoelen zijn de basis voor de ontwikkeling van curricula. Diegenen die verantwoordelijk zijn voor de ontwikkeling ervan zullen ongetwijfeld accenten leggen, keuzes maken en bepaalde kerndoelen meer dan andere centraal stellen. Deze curricula vormen vervolgens de basis voor de ontwikkeling van methoden, c.q. handboeken. Ook hier worden keuzes gemaakt. De belangrijkste actor op deze implementatietrap is de leraar, degene die uiteindelijk de kerndoelen moet realiseren en die in functie van zijn persoonlijk

interpretatiekader en onderwijstheorie (Kelchtermans, 1993, 1994), kerndoelen, curricula en methoden op een specifieke manier hanteert. Deze interpretaties en keuzes op verschillende treden van de trap zijn moeilijk stuurbaar. En verder kan de vraag worden gesteld of de leraren uiteindelijk niet met een “geïnterpreteerde” versie van de kerndoelen te maken krijgen. Ze komen immers meestal in contact met kerndoelen via een aantal “filters”, c.q. treden. Ook hier wordt nog eens duidelijk dat overleg tussen leraren binnen een school en tussen leraren van verschillende scholen over kerndoelen en het gebruik van bepaalde methoden, moet worden georganiseerd. De beleidsopties in verband met een gecoördineerde vernieuwingsstrategie (zie 2.6) maakt dit overleg mogelijk.

Een systeembenadering

Om een afstemming tussen niveaus en de betrokken actoren te realiseren, is een systeembenadering nodig. Er kan een onderscheid worden gemaakt tussen twee dimensies, namelijk een “systeembrede” dimensie en een “systeemdiepe” dimensie (Hopkins, 2001, p.5-6). *Systeembreed* betekent dat alle initiatieven op verschillende niveaus in hun concrete uitwerking inhoudelijk op elkaar moeten worden afgestemd. *Systeemdiep* betekent dat er een gelijkgerichte duidelijkheid en coherentie bestaat over de uiteindelijke doelen van een vernieuwing aan de top en aan de basis van het onderwijssysteem. Gezamenlijk nadenken over de belangrijkste doelen en waarden die in het onderwijs moeten worden gerealiseerd is noodzakelijk. Met andere woorden, systematisch overleg organiseren tussen actoren op verschillende niveaus over uitgangspunten, doelen en waarden, is een aangewezen strategie. Maar deze strategie impliceert wel dat er over een relatief lange periode vanuit dezelfde beleidskaders wordt gewerkt. Een systeembrede en -diepe benadering realiseren betekent vooral dat er meer nodig is dan enkele beleidsinstrumenten zoals kerndoelen en eindtoetsen. Zo is het ondermeer noodzakelijk permanent inhoudelijk overleg mogelijk te maken tussen actoren op verschillende niveaus. En dit overleg moet vooral gericht zijn op de professionalisering van de betrokkenen. Deze aanpak sluit evenwel niet uit dat scholen en leraren dezelfde beleidsdoelen op een verschillende wijze zullen realiseren. Beleidsverantwoordelijken moeten aanvaarden dat er steeds verschillen tussen scholen zullen bestaan. In een complex en snel veranderend systeem is er nood aan vertrouwen, vernieuwing en creativiteit aan de frontlinie, zijnde de school en de klas. Centraal gestuurd beleid kan nooit deze vitale kenmerken leveren. Er is dus naast een duidelijk en coherent beleid over een langere periode, duidelijk behoefte aan een sterk ondersteunde professionalisering van de direct betrokkenen. Hopkins (2004) heeft het over een verschuiving van “informed prescription” naar een “informed professional judgment” (Hopkins, 2004, p.13). Uit analyse van het huidige vernieuwingsbeleid blijkt dat het realiseren van een “informed professional judgment” in Nederland mogelijk is.

3.4 Afstand tussen beleidsmaatregelen en kernactiviteiten op school

Leer- en onderwijsactiviteiten: dé belangrijkste variabelen

Verbeteren van het leren van leerlingen, c.q. hun prestaties moet altijd de belangrijkste reden zijn waarom vernieuwingen worden geïntroduceerd. Opdat een vernieuwing tot dit resultaat zou leiden, worden op verschillende niveaus (zie 3.3) maatregelen genomen zoals externe kwaliteitsbeoordeling, introduceren van “school

based management”, bevorderen van kwaliteit van interne kwaliteitszorg, ter beschikking stellen van nieuwe curricula/methoden, extra budgetten voor professionalisering van leraren en directeuren, systemen voor beoordeling van de kwaliteit van het functioneren van leraren en directeuren, organiseren van functioneringsgesprekken, enzovoorts. Het is duidelijk dat dergelijke maatregelen maar *indirect* effect hebben op prestaties van leerlingen. Wang et al. (1993) karakteriseren dergelijke maatregelen als ‘distal variables’, die meer of minder ver verwijderd zijn van de dagelijkse leerervaringen van leerlingen en onderwijsactiviteiten van leraren. De zogenaamde ‘proximal variables’, variabelen die een directe invloed hebben op de prestaties van leerlingen, houden verband met kenmerken van leerlingen (psychologische variabelen), de organisatie van onderwijs- en leerprocessen (“instructional variables”) en de invloed van het thuismilieu (maatschappelijke variabelen). Elke vernieuwing die bedoeld is om de prestaties van leerlingen te verbeteren, zou zich volgens Wang et al. (1993) *rechtstreeks* moeten richten op deze variabelen. Vooral aandacht besteden aan leerrelevante leerling-variabelen (zoals motivatie, leerstijl, of bepaalde tekorten), aan het onderwijs- en leerrepertoire van leraren en leerlingen en aan het engageren van ouders voor het schoolleven garandeert kansen op succes van een vernieuwing. Met andere woorden, vernieuwingen moeten in de concrete uitwerking, *rechtstreeks* gericht zijn op leren en onderwijzen. Bijgevolg is het noodzakelijk de vraag te stellen wat de afstand is tussen een vernieuwingsvoorstel en de concrete uitwerking ervan en dit leren en onderwijzen. Bij de beoordeling van de slaagkansen van een vernieuwing is het noodzakelijk expliciet aandacht te besteden aan de *dynamische interacties* tussen veranderingen wat onderwijs- en leeractiviteiten betreft in de *klas* (groep) enerzijds en de daarmee samengaande veranderingen in de wijze waarop onderwijzen en leren in de *school* wordt georganiseerd anderzijds. Anders voorgesteld, elke maatregel, op verschillende niveaus, kan worden beoordeeld vanuit de vraag wat de af te leggen *afstand* is tussen deze maatregel en de noodzakelijk geachte veranderingen ten aanzien van (a) onderwijzen en leren en (b) de organisatie hiervan op school.

Gebruik van data om de afstand te verkleinen

Zo kan bijvoorbeeld de vraag worden gesteld wat de afstand is tussen externe evaluatie door de inspectie, de daaraan gekoppelde eis tot verantwoording (“accountability”) en eventuele veranderingen in het handelen van leerkrachten. Zo stellen De Wolf en Janssens (2005) vast dat er weinig tot geen effect is van de publicatie van prestatie-indicatoren (league tables; kwaliteitskaarten) op schoolverbetering. Er wordt op basis van kwaliteitskaarten nauwelijks aan verbetering van het onderwijs gewerkt (De Wolf & Janssens, 2005, p.428). Janssens en Visscher (2004) stellen vast dat er misschien enige invloed uitgaat van kwaliteitskaarten. Maar ze stellen meteen de vraag of eventuele veranderingen niet getuigen van strategisch gedrag en of het niet gaat om cosmetische operaties die gericht zijn op verbetering van de scores op de kwaliteitskaarten en er van daadwerkelijke veranderingen van de onderwijskwaliteit geen sprake is (Janssens & Visscher, 2004, p.379). Verder is er de vraag wat de afstand is tussen de verzamelde data in een leerlingvolgsysteem of via de instrumenten voor kwaliteitszorg en veranderingen in de wijze waarop onderwijs- en leerprocessen worden georganiseerd in een school. Hofman en Hofman (2005) merken op dat er nog weinig bekend is over de functie die kwaliteitszorg vervult in schoolontwikkeling,

welke actoren daarin een bepalende rol spelen en welke relatie er bestaat met de onderwijskwaliteit en de opbrengsten van de school (Hofman & Hofman, 2005, p.96). Geijssel en Krüger (2005) geven vanuit hun onderzoek bij 18 basisscholen van eenzelfde stichting een interessante beschrijving van de voorwaarden die moeten vervuld worden wil datafeedback een basis vormen voor schoolontwikkeling. In samenwerking met het bovenschools management van een stichting werd een actieonderzoek uitgevoerd waar op basis van vragenlijstresultaten en diverse kwalitatieve data onder andere werd vastgesteld dat het opbouwen van vertrouwen tussen onderzoekers, leden van het bovenschools management, schoolleiders en docenten een noodzakelijke voorwaarde is om met data te leren omgaan. De onderzoeker kan zich niet beperken tot de rol van expert, maar moet op een geëngageerde wijze naar alle actoren duidelijk maken dat hij zich inzet voor schoolontwikkeling. Opbouwen van samenwerking tussen alle actoren is noodzakelijk. Daarnaast is het noodzakelijk dat de relevantie van de data voor de schooleigen context als het ware permanent wordt aangetoond en dat leren samenwerken een belangrijk ondersteunend proces is. Er moet expliciet worden gewerkt aan het opzetten van een methodiek waardoor de stap van data naar schoolontwikkeling kan worden gezet. *Met andere woorden schoolontwikkeling komt niet tot stand door alleen data aan te bieden.* De betrokkenen moeten inzien en aanvaarden dat data niet bedoeld is als controle, maar als leerinterventie. Uit een tussentijdse evaluatie blijkt dat de schoolleiders de bovenschoolse inspanningen voor interne kwaliteitszorg relevant vonden. Maar de onderzoekers stellen ook vast dat er nog geen grote effecten binnen de scholen gerealiseerd werden wat de systematische kwaliteitszorg betreft. Zeven directeuren geven aan dat de survey-rapportage hen aangezet heeft tot denken over de situatie in hun school en dat ze verwachten dat dit op termijn tot actie zal leiden. Drie schoolleiders geven aan dat het rapport al tot concrete acties heeft geleid (om welke acties het gaat wordt niet vermeld). In hun slotcommentaar wijzen Geijssel en Krüger op een centraal punt van de discussie binnen de onderwijskunde over datafeedback en zelfevaluatie door scholen. “Hoewel wordt benadrukt dat het schoolverbeteringsperspectief van belang is bij zelfevaluatie en monitoring, wordt ondersteunend onderzoek daarbij als een *instrumentele* activiteit neergezet, waarin de aandacht uitgaat naar de eisen die aan de data worden gesteld en in mindere mate naar de rol en de positie van datafeedback als methodiek om de scholen te ondersteunen bij schoolontwikkeling. Zonder *methodiek* kunnen de beoogde doelstellingen van de steeds gangbaarder systemen van integrale kwaliteitszorg echter niet bereikt worden. Samen onderzoek doen, gericht op datafeedback als organisatiebrede systematiek en daaraan gekoppelde formatieve evaluatie vanuit het perspectief van integrale organisatieontwikkeling zijn nodig om te voorkomen dat over 5 tot 10 jaar geconcludeerd moet worden, net als vele voorgaande onderwijsinnovaties, in de praktijk blijkt te zijn geminimaliseerd tot reken- en papierwerk, en daarmee tot kwaliteitsverantwoording” (Geijssel & Krüger, 2005, p.341, eigen cursivering). Anders voorgesteld, de extern aangeboden (of intern verzamelde) data leiden niet altijd tot activiteiten die een reële impact hebben op kwaliteitsverbetering. De afstand tussen data en reële kwaliteitsverbetering kan worden verkleind door de betekenis ervan voor de eigen schoolcontext te verduidelijken, door een aantal zorgvuldig opgebouwde stappen uit te werken in het proces van interpretatie en door expliciet in tijd te voorzien voor de ontwikkeling van activiteiten gericht op schoolontwikkeling.

Schildkamp (2007) komt tot vergelijkbare vaststellingen. Ze onderzoekt het gebruik van ZEBO (Zelfevaluatie in het Basisonderwijs), de invloed van een aantal variabelen op het gebruik ervan en het effect op prestaties (spelling en wiskunde) van leerlingen. Ze stelt vast dat slechts een gering aantal scholen gebruik maakt van de ZEBO-output. Schoolleiders en leraren geven aan dat – zij het in een beperkt aantal gevallen – de data aanleiding kunnen geven tot discussie over sterke en zwakke punten van de school, tot een verhoogd inzicht in aspecten waaraan gewerkt zou moeten worden en in de opvattingen bij de leerlingen over leerinhouden en de manier waarop leraren werken (conceptueel gebruik). Eveneens in een beperkt aantal gevallen overleggen leraren met elkaar over de kwaliteit van het onderwijs, wordt individueel werken bij de leerlingen gestimuleerd en worden de leerlingen frequenter geëvalueerd (instrumenteel gebruik). Verder stelt de onderzoeker vast dat meer of minder gebruik van ZEBO geen invloed heeft op de kwaliteit van prestaties van de leerlingen. Interessant is het onderzoek naar de variabelen die het meer of minder gebruik van de ZEBO-output bepalen. De verwachting bij schoolleiders en leraren dat de resultaten kunnen leiden tot verbetering van de kwaliteit, is belangrijk. Volgens de onderzoeker wijst dit op het belang van een positieve houding tegenover interne kwaliteitszorg en vernieuwing van het onderwijs. Eveneens belangrijk is de ervaring dat de data aansluiten bij de ervaren vragen en problemen door de leraren. En ook de ervaring bij leraren dat ze de beslissingen die ze wensen te nemen na de evaluatie kunnen beïnvloeden, is belangrijk. En verder spelen de duidelijkheid van de bedoeling van de zelfevaluatie, betrokken worden bij de beslissing over het gebruik van het zelfevaluatie-instrument en de actieve ondersteuning van het gebruik van de data een rol. Samenvattend: zelfevaluatie kan invloed hebben als er de mogelijkheid is een relatie te leggen met de actuele manier van werken en als leraren kunnen meebeslissen over veranderingen die noodzakelijk zijn. Er is met andere woorden sprake van herkennen en aanvaarden van de betekenis van de resultaten en is er de mogelijkheid om mee te bepalen op welke wijze er gewerkt zal worden aan veranderingen. Op die manier wordt de afstand tussen het niveau van de school en het niveau van de klas kleiner.

De vraag blijft hoe de geringe impact op het functioneren van scholen en leraren verklaard kan worden. Antwoorden afkomstig van te algemene en gestandaardiseerde vragenlijsten verkleinen wellicht de afstand niet met de perceptie en beoordeling van de bestaande praktijk door de actoren die eventuele veranderingen zelf kunnen beïnvloeden (zie Van Petegem & Vanhoof, 2004, p.351). De afstand kan kleiner worden gemaakt door permanent te werken aan de verduidelijking van de verzamelde data voor de lokale context en de zich aanbiedende problemen in een school. Ondersteuning van de interpretatie van de resultaten is dus noodzakelijk. Er moet als het ware een *leerproces* op gang worden gebracht opdat data inderdaad invloed kunnen hebben op het gedrag van centrale actoren (zie ook Geijsel & Krüger, 2005).

Verkleinen van de afstand door “school based management”

Implementatiebevorderende maatregelen die de afstand tussen beleidsvoorstellen, of de concrete uitwerking ervan, en de leer- en onderwijsactiviteiten kleiner kunnen maken, worden soms samen gebracht onder de algemene noemer “school based management”. Cook (2007) stelt de vraag wat de invloed is van “school based management”, wat in een Amerikaanse context meestal gelijk wordt gesteld met

“whole school reform”. “School based management” gaat over het verhogen van de beleids- en beslissingscapaciteit van scholen. Veranderingen in het lokaal beleids- en beslissingsproces zijn waardeloos als ze niet leiden tot verbeteringen in de school. Als het uiteindelijke doel van veranderingen op het meso-niveau van een school verbetering van de prestaties van leerlingen is, dan moet er een duidelijk pad of paden zijn of gecreëerd worden tussen deze veranderingen en de verbeterde prestaties van leerlingen. Deze paden moeten minimaal plausibel zijn; maximaal moeten ze geconfirmeerd worden door empirisch onderzoek. Bij het introduceren van ondersteunende en/of flankerende maatregelen door de overheid zou als het ware a priori moeten kunnen worden aangegeven wat de verwachte invloed zal zijn op verbetering van de kwaliteit van het onderwijs in scholen. Op basis van gesystematiseerde ervaringen, hier en in andere landen, moet duidelijk kunnen worden gemaakt wat de verwachte effecten zullen zijn. Met andere woorden, de waarde van bepaalde maatregelen (bijvoorbeeld expliciet budgetten voorzien voor professionalisering; introductie van instrumenten voor interne kwaliteitszorg) wordt zoveel als mogelijk plausibel gemaakt. Belangrijker is dat de veronderstelde verwachtingen ook door onderzoek bevestigd worden en de vastgestelde effecten op basis van dit onderzoek ook kunnen worden verklaard met het oog op een optimalisering van bestaande maatregelen en het introduceren van eventueel nieuwe maatregelen in de toekomst.

De beleidsoptie om meer autonomie toe te kennen aan de lokale school, bijvoorbeeld door introductie van systemen van “school based management”, betekent dat de wederzijdse afhankelijkheid tussen het nationaal beleid, het beleid van een school en het beleid door de leraren in de klas (leergroep), verandert. De interacties tussen deze niveaus veranderen. “School based management” voegt (beslissings)macht toe aan het lokaal beleid. Dit betekent ook dat bepaalde beleidsorganen of personen macht verliezen. Er is met andere woorden sprake van overdracht van macht en daarom is het belangrijk te onderzoeken hoe deze macht eventueel terug wordt genomen. Zo kan de instrumentalisering van de externe evaluatie door de inspectie tot gevolg hebben dat de interne kwaliteitszorg wordt afgestemd op het instrument dat gebruikt wordt door de inspectie. Op deze manier wordt de lokale autonomie afgezwakt en neemt een extern orgaan een deel van de macht terug. Er doet zich met andere woorden een niet bedoelde re-allocatie van macht voor. Maar het omgekeerde doet zich ook voor. Het is niet uitgesloten dat bijvoorbeeld leraren de macht die ze krijgen in de context van “school based management” niet willen opnemen. “School based management” vraagt leerkrachten mee te werken aan het beleid en management van hun school. Er is dus sprake van een verbreding van hun opdracht en dit vraagt meer tijd en energie die in hun perceptie weggenomen wordt van wat zij zien als hun centrale opdracht en die ze graag in alle vrijheid willen uitoefenen wanneer de deur van hun klas dicht is. Het toevoegen van managementtaken en verantwoordelijkheden aan de taken van een leraar wordt niet altijd gewaardeerd, zelfs wanneer dit gaat om minimale bijkomende taken. Uit deze voorbeelden wordt duidelijk dat er een lang pad loopt of een grote afstand is tussen een voorstel en de implementatie op het niveau waarvoor het bedoeld was. Het is bijgevolg noodzakelijk, bij onderzoek naar het effect van beleidsmaatregelen, precies vast te stellen welke tussenactiviteiten noodzakelijk zijn met het oog op het realiseren van de bedoelde effecten (of welke tussenstappen ontbreken met als gevolg dat verwachte invloed uitblijft) en hoe die tussenliggende maatregelen of

activiteiten precies worden gerealiseerd. Deze problematiek komt aan bod in het onderzoek van Visscher, Witziers en Scheerens (2007) naar de invloed van bureaucratisering in het onderwijs (zie hoofdstuk 5).

Aandacht voor de vormgeving van tussenliggende stappen

De afstand tussen enerzijds beleidsmaatregelen die aan scholen worden voorgesteld, c.q. worden opgelegd en die als ondersteuning zijn bedoeld en anderzijds de verbetering van de prestaties van leerlingen is lang en complex. Het is daarom noodzakelijk aandacht te besteden aan die tussenliggende maatregelen, de invloed ervan in samenhang te onderzoeken en vooral na te gaan of de implementatie ervan niet te veel afwijkt van de bedoelde vormgeving. Er moet met andere woorden, niet alleen gekeken worden naar het eindpunt, m.n. de resultaten van de leerlingen, maar ook de vormgeving van de tussenliggende stappen moet worden onderzocht en in geval van te sterke afwijking van de bedoelde vormgeving, worden bijgestuurd. Het gaat hier *niet* over de vraag hoeveel variantie in de prestaties van leerlingen kan worden verklaard door een aantal tussenliggende variabelen. Het gaat over de invloed van een bepaalde *vormgeving* (of het ontbreken ervan) van een reeks componenten van een vernieuwingsstrategie (of een bepaalde interventie of een instrument) over een *langere periode*. Data in een leerlingvolgsysteem kunnen bijvoorbeeld worden verzameld naar aanleiding van een doorlichting door de inspectie. Of, deze data worden vooral gebruikt voor leerlingen met bepaalde leerproblemen. Of dit bestand kan worden gebruikt voor de volledige schoolpopulatie. Deze verschillen in management van data zullen ongetwijfeld een verschillende invloed hebben op verbeteringen in de kwaliteit van prestaties van leerlingen. Het is niet alleen belangrijk te weten of er in een school wordt gewerkt met een leerlingvolgsysteem. Belangrijker is te weten op welke wijze ermee gewerkt wordt. Vandaar de vraag naar de vormgeving van de componenten van een vernieuwing, interventie, instrument of een beleidsmaatregel. De specifieke vormgeving is bepalend voor de afstand tussen een maatregel en de bedoelde kwaliteitsverbetering; uit de vormgeving is het mogelijk de potentiële invloed af te lezen. In een meta-analyse van de effecten van verschillende modellen voor “comprehensive school reform” (CRS) komen Borman, Hewes, Overman & Brown (2003) tot de conclusie dat “...the heterogeneity of the CRS effects and the fact that few of the general reform components helped to explain the variability suggests that the differences in the effectiveness are largely due to *unmeasured program-specific and school-specific differences in implementation*” (Borman et al., 2003, p.166, eigen cursivering). De verschillen tussen scholen die eenzelfde model gebruiken zijn groot. Niet alle componenten van een bepaalde vernieuwingsstrategie krijgen de nodige aandacht. Door een minder goede implementatie van een component wordt de strategische afstand tussen die component en de prestaties van leerlingen groter en wordt het bijzonder moeilijk de invloed ervan op die prestatie vast te stellen. Bijgevolg ligt het voor de hand bij de vormgeving van een bepaald ondersteuningsaanbod op het niveau van de school altijd te zoeken naar een concrete vormgeving die de invloed op de prestaties van de leerlingen plausibel maakt. Om dit te kunnen vaststellen is het noodzakelijk scholen gedurende een aantal schooljaren te volgen. Het is met andere woorden niet alleen belangrijk en noodzakelijk leerlingen te volgen in hun ontwikkeling, maar ook systematisch scholen te volgen die aan een bepaalde vernieuwing en een specifieke vormgeving ervan werken. Hier ligt ongetwijfeld een belangrijke opdracht voor toekomstig onderzoek.

Een analoge problematiek manifesteert zich in de vraag wat de strategische afstand is tussen het ter beschikking stellen van een budget voor professionalisering van leraren en directeurs en veranderingen c.q. verbeteringen in het didactisch handelen van leraren en in het managen van de school. Dergelijke budgetten voorzien voor samenwerking met ondersteuningsorganisaties die programma's voor professionalisering aanbieden is een noodzakelijke flankerende maatregel. En in de context van bevorderen van de autonomie van scholen aan de scholen zelf financiële mogelijkheden bieden is een andere interessante maatregel. Dergelijke maatregelen liggen trouwens in de lijn van de aanbevelingen van het Centraal planbureau (CPB) (2007) dat het versterken van de kwaliteit van leraren ziet als een cruciale factor voor de ontwikkeling van een kenniseconomie. Volgens het CPB leidt het verbeteren van de kwaliteit van leraren tot hoge maatschappelijke baten (CPB, 2007, p.14). Maar ook hier stelt zich de vraag over de wijze waarop die programma's voor professionalisering moeten worden geïmplementeerd opdat ze inderdaad de beoogde effecten zouden hebben. Er zijn momenteel voldoende aanwijzingen dat elke belangrijke vernieuwing, zonder een duidelijk plan voor professionalisering van diverse betrokken actoren, op lange termijn gedoemd is om te mislukken of slechts zal leiden tot tijdelijke en/of partiële resultaten. Met andere woorden, het kan niet dat de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs afhankelijk is van de capaciteiten, welwillendheid en inzet van individuele docenten. Voor de toekomst kan een vernieuwingsbeleid niet meer zonder een goed uitgewerkt beleid voor professionalisering. Een goed uitgewerkt beleid voor professionalisering moet uiteindelijk leiden tot, indien nodig, veranderingen in de cognities en het gedrag van leraren en directeurs (en andere betrokkenen). Als dit het ultieme criterium is, dan is het noodzakelijk te zoeken naar antwoorden op twee vragen. Ten eerste, welke kenmerken hebben programma's voor professionalisering die tot de gewenste resultaten leiden? Ten tweede, hoe moeten die programma's worden geëvalueerd met het oog op permanente optimalisering ervan (zie Timperley & Alton-Lee, 2008; Knapp, 2003; Ingvarson, Meiers & Beavis, 2005)?

De afstand tussen het beleid (bijvoorbeeld ter beschikking stellen van budgetten) of tussen de programma's aangeboden door ondersteuningsinstellingen en de veranderingen op het niveau van de school en de klas (zowel veranderingen in cognities als in gedrag) kan worden verkleind door het ontwikkelen van activiteiten in de *dagelijkse werkcontext* van betrokken actoren waardoor een *leerproces* op gang wordt gebracht. Zo heeft Meirink (2007) vastgesteld dat samenwerking in interdisciplinaire teams van docenten (van het Voortgezet Onderwijs) waarbij ze zowel *ideeën* als *ervaringen met experimenten uitwisselen*, gericht op *gedeelde probleemoplossing*, een positieve invloed heeft op professionele ontwikkeling van docenten. Met andere woorden; werken aan door de docenten concreet ervaren problemen, in de context van de eigen school, samen met collega's die bereid zijn of gestimuleerd worden om samen te zoeken naar oplossingen, leidt tot veranderingen in cognities en in gedrag. De afstand tussen beleid en de werkvloer kleiner maken betekent hier, dat de inbreng van externen expliciet wordt gekoppeld aan de bestaande professionaliteit op dusdanige wijze dat het probleem gecreëerd door een bepaalde vernieuwing (hier ging het om de invoering van het Studiehuis) via uitwisseling van ideeën en vooral van ervaringen, opgelost wordt op een wijze die docenten motiveert om verder te werken aan de vernieuwing.

Een analoge gedachtegang kan worden ontwikkeld vanuit de vraag op welke wijze data kunnen dienen als basis voor professionalisering. Ook hier mag worden verondersteld dat intern verzamelde data (bijvoorbeeld in het kader van een kwaliteitszorgsysteem) of extern aangeboden data (bijvoorbeeld Cito-scores) niet, onvoldoende of eenzijdig worden gebruikt omdat ze geen leerproces op gang brengen. De afstand tussen dergelijke data en de dagelijkse werkvloer – waar veranderingen moeten gerealiseerd worden – kan kleiner worden door een aantal stappen te nemen. In een eerste stap is het belangrijk te onderzoeken of de aangeboden informatie voldoende inzicht biedt in de huidige situatie op school of in de klassen. Zijn met andere woorden bijvoorbeeld Cito-scores te verbinden met de actuele manier van werken? Is het mogelijk de bestaande aanpak bijvoorbeeld in lessen rekenen te beoordelen aan de hand van deze scores? Wordt er door bespreking van de scores een behoefte gecreëerd om te vernieuwen? Indien dit laatste niet het geval is, dan kan er worden voorspeld dat het gebruik van een kwaliteitszorgsysteem geen invloed zal hebben op de verbetering van resultaten bij de leerlingen. Een doorgedreven en kritische confrontatie tussen de aangeboden informatie (bijvoorbeeld Cito-scores) en de kwaliteit van de *bestaande* praktijk is noodzakelijk. Indien dit niet gebeurt, bestaat de kans dat er een vorm van oppervlakkig leren ontstaat. Wat betekent dat de aangeboden informatie en de verklaring ervan niet geïntegreerd wordt in de bestaande opvattingen en gedragingen van leraren waardoor een vernieuwing niet op gang komt. In een tweede stap is het mogelijk een vorm van cognitieve dissonantie te creëren door uitdrukkelijk in te gaan op concreet vastgestelde problemen en/of tekorten. Als die dissonantie wordt ervaren groeit de bereidheid om naar nieuwe methoden te zoeken en ontstaat de motivatie om iets te leren. Als die bereidheid tot leren collectief ondersteund wordt door in de school bijvoorbeeld tijd te maken voor de nodige discussies, dan is de kans groot dat er ook een collectieve verantwoordelijkheid ontstaat voor het realiseren van als noodzakelijk ervaren vernieuwingen.

Met andere woorden, systematische ondersteuning van het leerproces onderliggend aan de professionele ontwikkeling van leraren is primordiaal in de context van het implementeren van vernieuwingen. Vandaar het pleidooi om de afstand tussen een aantal beleidsmaatregelen en de situatie en ontwikkeling op de werkvloer te verkleinen. Dit kan onder andere door te vertrekken vanuit de bestaande situatie, deze samen met de betrokken actoren te verkennen en de realisatie van concrete acties op de dagelijkse werkvloer te ondersteunen, tussentijds te evalueren, ervaringen met een alternatieve aanpak te bespreken en de resultaten bij leerlingen zo goed mogelijk te koppelen aan de nieuwe aanpak. Op deze manier ontstaat een professionele leergemeenschap (zie hoofdstuk 6). Kortom, de dagelijkse *werkactiviteiten* moeten *leeractiviteiten* worden. Hoe dit kan en wat er dan gebeurt, heeft Zwart (2007) onderzocht bij 28 leraren uit het voortgezet onderwijs. Zij onderzocht wat de invloed is van “leren in collegiale coaching” op de verandering van gedrag en cognities. Centraal in het onderzoek stond de beschrijving van leeractiviteiten die leraren ondernemen om het actief en zelfstandig leren (AZL) van leerlingen in de tweede fase van het VO te bevorderen. De collegiale coaching werd opgezet als een cyclus van vier fasen. Namelijk het voorbespreken van enkele nieuwe activiteiten in de klas, experimenteren met die activiteiten, observatie door een collega-coach en het geven van feedback met de intentie specifieke onderwijsvaardigheden en andere competenties te ontwikkelen en de reflectie op de

beroepsuitoefening te bevorderen. Er werd gewerkt in tweetallen. Om de beurt was men coach of werd men gecoacht. Docenten werden voorbereid (vooraf en tijdens het project) op hun rol als coach en het project werd geïntegreerd in een ander professionaliseringsproject dat eveneens gericht was op het bevorderen van actief en zelfstandig leren van leerlingen. De onderzoekster heeft onder andere nagegaan welke trajectkenmerken relevant zijn voor het leren van docenten. Wanneer docenten vaak nieuwe dingen uitproberen in hun klassen als zij geobserveerd worden door hun koppelgenoot, leren ze van het deelnemen aan het coachingsproces en zien de leerlingen ook een toename in het AZL-georiënteerde gedrag van hun docent. Het feit dat een collega komt kijken in de klas zorgt ervoor dat de docenten gaan experimenteren met andere lesmethoden. Daarnaast is het zo dat de wetenschap dat een collega wel eens zou kunnen observeren voor sommige docenten een aanleiding is om te gaan experimenteren met andere lespraktijken. Ook de aanwezigheid van externe informatie zoals cursusmateriaal of boeken helpt de docenten bij hun ontwikkeling. Ook hier merken we dat er zich veranderingen voordoen bij leraren, dat ze met andere woorden professioneel ontwikkelen, als er gezorgd wordt voor een relatief veilige situatie (de collega wordt niet gezien als een controleur), als ze de kans krijgen om aan hun dagelijkse praktijk te werken en als ze daarbij ondersteund worden om op hun pogingen te reflecteren. Het is bijgevolg noodzakelijk bij het opzetten van een vernieuwingstraject onmiddellijk een professionaliseringstraject uit te tekenen dat gekenmerkt is door activiteiten die sterk gericht zijn op de dagelijkse werkvloer. Anders uitgedrukt, het kan niet de bedoeling zijn via allerlei onnodige tussenstappen op verschillende niveaus voorbereidende activiteiten te ontwikkelen die de afstand tussen de doelen van een vernieuwing en de onderwijsactiviteiten in de klas nodeloos lang maken.

Onderzoeken van concrete vernieuwingsactiviteiten in scholen

Er bieden zich interessante mogelijkheden aan voor toekomstig onderzoek. Zo is het wenselijk een omvangrijke groep leraren, die in verschillende scholen aan dezelfde vernieuwing werkt, gedurende een aantal schooljaren te volgen. Centraal staat dan de vraag: welke veranderingen treden op en onder invloed van welke omstandigheden komen deze veranderingen tot stand (zie hoger). Een andere vraag houdt verband met de beschrijving en analyse van de “zones of enactment” (Spillane, 1999;2000). Als er verwacht wordt dat leraren hun onderwijspraktijk veranderen, dan moeten er mogelijkheden worden gecreëerd om te leren hoe ze die praktijk (zoals via interne coaching met inbreng van externe bronnen en professionals) moeten veranderen. “Zones of enactment refer to that space where reform initiatives are encountered by the world of practitioners and ‘practice’, delineating that zone in which teachers notice, construe, and operationalize the instructional ideas advocated by reformers” (Spillane, 1999, p.144). Door deze “zones” te analyseren en de ontwikkeling ervan gedurende een langere periode te volgen, ontstaan relevante inzichten in het leerproces en in de omstandigheden die de professionele ontwikkeling van leraren bevorderen. Zo stelt Spillane (1999) vast dat een “zone” altijd een *sociale dimensie* heeft. Dat betekent dat door discussies met collega’s en met externe specialisten, de problematiek van de individuele klas overstegen wordt. Coburn (2001) onderstreept het belang hiervan door er op te wijzen dat: “Not only individual interpretations are important, but there is evidence that individuals make sense of policy messages in conversations with their colleagues and in ways that are deeply situated in broader social, professional, and

organizational contexts” (Coburn, 2001, p.145). Vervolgens komt in het onderzoek van Spillane (1999) duidelijk naar voren wat “leren” betekent: *permanente discussie* tussen leraren op basis van aangereikte literatuur, discussie van videobeelden waarin pogingen van nieuwe onderwijsactiviteiten in de klas worden besproken en ondersteuning van elkaar om te werken aan nieuwe onderwijsactiviteiten in de klas. Spillane merkt hierbij op: “Their conversations were grounded in their day-to-day attempts to enact the reform ideas in their classrooms” (Spillane, 1999, p.160). En ten slotte blijkt uit de analyse van de “zones” dat de betrokken leraren niet alleen gebruik maken van “menselijke” bronnen, maar ook van *materiële bronnen* (videotapes, artikelen, didactisch materiaal) om hun discussies levendig en concreet te houden. Maar uit dit onderzoek blijkt ook dat er in de school in tijd moet worden voorzien om de ontwikkeling van “zones” mogelijk te maken. Verder is het duidelijk dat leraren hierbij moeten worden ondersteund. Deze ondersteuning kan een combinatie zijn van extern aangeboden en intern ontwikkelde steun.

Het belang van de sociale dimensie in het leren van professionals, de noodzaak om mogelijkheden te creëren voor discussies over ervaringen en problemen die gerelateerd zijn aan het werken met de vernieuwing en de inbreng van externe expertise worden door ander onderzoek bevestigd. Zo stellen Cohen en Hill (2000) vast dat de leraar de “key connection” vormt tussen het beleid en de praktijk op de werkvloer. Op basis van onderzoek in 250 scholen voor primair onderwijs over de vernieuwing van het wiskundeonderwijs komen ze tot de vaststelling dat “teachers’ opportunities to learn what the policy implies for instruction are both a crucial influence on their practice, and at least an indirect influence on student achievement” (Cohen & Hill, 2000, p.329). Het is bijgevolg cruciaal dat in onderzoek precies vastgesteld wordt wat het betekent voor individuele leerkrachten zich gedurende een langere periode te engageren in een vernieuwingsproject en welke ondersteunende structuren in een school moeten worden gecreëerd (Franke, Carpenter, Levi & Fennema, 2001).

3.5 Samenvatting

Het huidige (vernieuwings)beleid voor het primair onderwijs is gekenmerkt door deregulering en versterking van de autonomie van scholen én door de verwachting dat scholen de kwaliteit van hun onderwijs bewijzen, verantwoorden en borgen. Een dergelijk beleid kan negatieve effecten hebben als te veel of uitsluitend wordt gewerkt vanuit een strategie die gekenmerkt is door vooral of uitsluitend (extern) toevoegen van technische oplossingen aan de bestaande praktijk. Sturen door de overheid vanuit (meetbare) doelen moet gepaard gaan met het creëren van maatregelen gericht op een permanente professionele ontwikkeling van alle actoren die verantwoordelijk zijn voor het realiseren van de beleidsdoelen.

Toekennen van autonomie aan de scholen en dus verruimen van de lokale beslissingsruimte impliceert een verdeling van macht en verantwoordelijkheden over verschillende niveaus. Bijgevolg is het belangrijk zowel in het onderzoek als bij de concrete beslissingen die worden genomen aandacht te hebben voor de afstemming tussen het macro-, meso- en microniveau. Een permanente analyse en onderzoek van deze “policy alignment” moet vooral gericht zijn op het verbeteren van het

handelen van professionals op meso- en microniveau. Elke beleidsmaatregel zou als het ware (vooraf) moeten worden beoordeeld op een eventuele bijdrage aan het verbeteren van het handelen van actoren die een centrale invloed hebben op de kwaliteit van de primaire processen (onderwijzen van leraren; leren van leerlingen). Anders voorgesteld, de afstand verkleinen tussen beleidsmaatregelen en kernactiviteiten op scholen is een opgave voor zowel beleidsverantwoordelijken op alle niveaus, alsook voor ondersteuners en onderzoekers. Met andere woorden en bij wijze van illustratie, maatregelen zoals het gebruik van leerlingvolgsystemen, data-feedback, het opzetten van netwerken tussen leraren en/of directeuren, programma's voor professionalisering van leraren en directeuren, moeten op hun waarde worden onderzocht vanuit het criterium wat hun bijdrage is aan het versterken van de kwaliteit van activiteiten die een rechtstreekse invloed hebben op de kwaliteit van resultaten bij de leerlingen.

Vandaar dat er wordt gepleit voor onderzoek gedurende een langere periode van vernieuwingsactiviteiten die tot stand komen in scholen waar bepaalde vernieuwingen worden geïmplementeerd. De resultaten van dit onderzoek verbinden met de al dan niet verbeterde resultaten bij leerlingen, creëert de mogelijkheid de precieze invloed van beleidsmaatregelen en flankerende maatregelen vast te stellen.

4. Internationale ontwikkelingen

4.1 Introductie

In het voorstel voor de BOPO-review is een specifieke fase opgenomen om internationale ontwikkelingen in kwaliteitszorg, innovatie en schoolontwikkeling te analyseren. In de afgelopen (vijf) jaren hebben zich internationaal een aantal interessante ontwikkelingen voorgedaan die ook van belang zijn voor de Nederlandse situatie. Allereerst is sprake van meer aandacht voor het evidence-based werken in het onderwijs. Dit wordt in het bijzonder zichtbaar in de groei van internationale websites met reviews van analyses van interventies/programma's en innovaties in het onderwijs (Slavin, 2008; Borman, 2006). Daarnaast is sprake van een hausse van evidence-based rapporteren³ met veel aandacht voor overzichtsartikelen, dan wel meta-analyses op deelterreinen als innovaties en innoveren (Hattie, 1999; Hofman et al., 2007; Waslander, 2007), professionele ontwikkeling (Timperley & Alton-Lee, 2007; Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2007; Lawless & Pelligrino, 2007; Robinson, 2007) en kwaliteitszorg, accountability en autonomie (De Wolf & Janssens, 2005; Ekholm, 2008; Townsend, 2007; Hofman & Steenbergen, 2004). We zullen deze internationale ontwikkelingen in dit hoofdstuk bespreken en nagaan welke aanbevelingen op grond hiervan voor Nederland zijn te formuleren.⁴ We starten met paragraaf 4.2 over de opzet, het gebruik, de bevindingen en de mogelijke kritiek op de zogenaamde evidence-based websites. Daarna volgt 4.3 met bevindingen van overzichtsartikelen, reviews/meta-analyses vanaf 2000. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een samenvatting (4.4).

4.2 Evidence-based websites

Vanaf 2000 is er in verschillende landen sprake van een hausse van syntheses van onderzoek naar interventies/programma's, innovaties, vernieuwingsbeleid en dergelijke om informatie beschikbaar te stellen voor een groter publiek. Hofman, Hofman, Dijkstra, de Boom en Meeuwisse (2007) vonden verschillende websites waarbij vooral de Amerikaanse website *What Works Clearinghouse* (WWC)⁵ en de Britse website van het *Centre for Applied Research in Education* (CARE)⁶ een schat aan informatie opleveren op basis van analyses aan de hand van 'harde' kwaliteitscriteria aangaande het design van het onderzoek. Ook bieden ze richtlijnen en handreikingen voor kwalitatief goed evaluatieonderzoek. De overige internationale websites bieden informatie over evaluaties van onderwijsbeleid (PES, OPEPD-PPSS, AEA en CNR)⁷ en overzichtsverslagen van beleidsgeoriënteerde

³ Onderwijsbeleid en –praktijk dienen gebaseerd te zijn op de beste evidentie over wat werkt

⁴ Er is in Nederland ook kritiek op deze benadering. We komen daarop terug in hoofdstuk 6 waarin naast de analyse van BOPO-rapporten ook ander relevant Nederlands onderzoek aan de orde komt.

⁵ <http://www.whatworks.ed.gov>

⁶ <http://www.research.ed.uea.ac.uk/care>

⁷ <http://www.ed.gov/offices/OUS/PES/index.html>,

<http://www.ed.gov/about/offices/list/opepd/ppss/index.html>,

<http://www.eval.org/aboutus/organization/aboutus.asp>,

<http://www.cnr.it/sitocnr/Englishversion/Englishversion.html>

innovatieprojecten van bijvoorbeeld OECD/UNESCO⁸. In een recent artikel noemt Slavin (2008) naast deze, ook een Amerikaanse website waar wordt onderzocht wat wel en niet werkt in het sociaal beleid en daarbinnen worden negen onderwijsprogramma's nader geanalyseerd (www.evidencebasedprograms.org). Verder is sprake van een non-profit internationale denktank (met de meeste vestigingen in Amerika) die evidence-based informatie verstrekt over wat succesvol is om het leven van kinderen, families en gemeenschappen te verbeteren (www.promisingpractices.net). Daarbinnen is onderzoek geanalyseerd naar 56 onderwijsprogramma's. Overigens is er wel overlap tussen de door de websites geanalyseerde interventies/programma's of innovaties. Een ander internationaal voorbeeld is de Campbell Collaboration (C2) Education Coordinating Group⁹, een instelling die onderzoek sponsort, mogelijk maakt en de uitkomsten verspreidt. Het onderzoek richt zich op diverse sociale wetenschappen waaronder het onderwijs.

Niet alleen in Amerika wordt gewerkt aan de verspreiding van bewezen effectieve interventies, ook in Groot-Brittannië is naast de eerdergenoemde CARE-website een dergelijke instelling gestart: het Evidence for Policy and Practice Information and Coordinating Centre (EPPI-Centre)¹⁰. Verschillende onderzoeksteams werken op hun eigen manier aan zeer divers onderzoek op het terrein van de sociale wetenschappen. Onderwijs beslaat hier een groot gedeelte van.

Tenslotte is er de website van de Best Evidence Encyclopedia (BEE)¹¹. Slavin (2008) beoogde eveneens overzichten van *wat werkt in het onderwijs* aan te reiken aan het grote publiek en wilde daarvoor de bevindingen van de WWC website gebruiken. Echter, omdat die informatie te lang op zich liet wachten werd de BEE gecreëerd. Vanwege het belang van de WWC en BEE naar inhoud en methodiek zullen we hieronder nader ingaan op die websites.

What Works Clearinghouse¹²

De in 2002 gestarte What Works Clearinghouse wil een centrale en betrouwbare bron zijn voor wetenschappelijk bewijs van wat werkt in het onderwijs. De WWC richt zich op een brede doelgroep (docenten, beleidsmakers, onderzoekers en andere geïnteresseerden) en analyseert onderzoek naar interventies (programma's, methoden, onderwijsmateriaal, beleid) op de verschillende onderwijsniveaus.

Werkwijze WWC

Nadat een thema is vastgesteld gaat een reviewteam op zoek naar onderzoeksliteratuur. Deze onderzoeken worden in drie stappen aan een rigoureuze nader onderzoek ontworpen. Ze worden in *stap 1* gescreend op a) relevantie voor het onderwerp, b) recentheid van het onderzoek en de relevantie van de steekproef ten opzichte van de populatie en c) de relevantie en validiteit van de uitkomstmaten. Onderzoeken die niet aan één of meer van deze criteria voldoen vallen onder de categorie 'does not meet evidence standards' en worden niet nader geanalyseerd. De resterende onderzoeken worden in *stap 2* opnieuw ingedeeld in drie categorieën:

⁸ <http://www.oecd.org/edu/whatworks> en www.unesco.org/education

⁹ <http://www.campbellcollaboration.org>

¹⁰ <http://eppi.ioe.ac.uk/cms>

¹¹ <http://www.bestevidence.org>

¹² <http://www.whatworks.ed.gov> is een product van het U.S. Department of Education's Institute of Education Sciences (Washington, USA).

a) 'meets evidence standards', wanneer het om gerandomiseerde gecontroleerde veldexperimenten (randomized controlled trials: rct) gaat en regression discontinuity (rd) studies die sterk bewijs leveren voor causale validiteit, b) 'meets evidence standards with reservations', wanneer het om quasi-experimentele studies gaat (veelal 'randomized controlled trials' of 'regression discontinuity designs' die problemen hebben met randomisatie, uitval van deelnemers of andere verstoringen) en c) 'does not meet evidence standards', wanneer de studie geen sterk bewijs geeft van causale validiteit. Ten slotte worden onderzoeken die in de categorie 'a' of 'b' vallen in *stap 3* nader geanalyseerd op a) getrouwheid van implementatie van de interventie (*implementation fidelity*), b) uitkomstmaat, c) de mate waarin relevante personen, situaties en meetmomenten zijn opgenomen, d) de mate waarin de studie het toelaat om het effect te testen binnen subgroepen, e) statistische analyses en f) statistische rapporten.

De WWC onderscheidt zeven inhoudelijke interventie categorieën of thema's: beginning reading, character education, elementary school math, English language learners, dropout prevention, early childhood education en middle school math curricula. Relevante categorieën voor het primair onderwijs zijn de eerste vier. Voor bijvoorbeeld de categorie character education zijn 93 onderzoeken verzameld en gescreend, slechts 18 daarvan voldoen aan de criteria voor nadere analyse. Deze 18 onderzoeken gaan over 13 interventies in totaal. En van deze 13 interventies zijn er 9 die gericht zijn op het basisonderwijs.

Voor elk van de thema's is een overzichtsrapport geschreven, daarnaast zijn er rapporten per interventie beschikbaar waarin deze wordt omschreven, het onderzoek ernaar en de effectiviteit ervan. Binnen de thema's wordt voor iedere interventie het beschikbare deugdelijke onderzoek ('meets evidence standards/meets with reservations') geanalyseerd op bewijs van effectiviteit¹³. Overigens is complicerend dat de effectscores worden toegekend aan afzonderlijke domeinen. Zo wordt er bij 'beginning reading' een analyse verricht op vier domeinen: fonetisch en fonologisch bewustzijn, snel, accuraat en met expressie kunnen lezen (fluency), leesbegrip en algemene leesprestatie. Het is daardoor niet goed mogelijk om een algemene effectscore per interventie te geven. Bovendien is daarnaast ook niet te achterhalen (ook niet via de afzonderlijke interventierapporten) waardoor een positief effect veroorzaakt wordt. Overigens mag duidelijk zijn dat bruikbaarheid van dergelijke gegevens beperkt is, indien niet duidelijk is door welke interventies effecten tot stand komen. We vatten hieronder kort de uitkomsten samen voor de vier thema's en geven aan welke interventies als effectief worden beschouwd. Het gaat in het kader van dit review te ver om in te gaan op de specifieke kenmerken van de programma's die een positief effect laten zien.¹⁴ In hoofdstuk 6 wordt een overzicht gegeven van werkzame principes c.q. voorwaarden voor succesvolle duurzame innovaties.

¹³ Er worden zes soorten effecten onderscheiden: een positief effect, een mogelijk positief effect, een gemengd effect, geen waarneembaar effect, een mogelijk negatief effect en een negatief effect.

¹⁴ Voor personen die geïnteresseerd zijn in opzet en uitkomsten van de genoemde interventies wordt verwezen naar de website. Overigens moge duidelijk zijn dat het niet eenvoudig is, en in bepaalde gevallen ook niet aangewezen is, de effectieve programma's te transfereren naar Nederland.

1. Beginning Reading

Van de 24 interventies (programma's) hebben er tien (vooral) positieve effecten, elf hebben zowel positieve, gemixte of negatieve/onaantoonbare effecten en drie kennen alleen gemixte of onaanantoonbare effecten. Uiteindelijk zijn er vier programma's met een positief effect op een of meerdere onderdelen:

- Daisy quest (computerinstructie fonologisch bewustzijn)
- Kaplan spellread (voor leerlingen die moeite hebben met lezen, ook voor sbo)
- Reading recovery (tutorsessies voor de minder goede leerlingen)
- Stepping stones to literacy (aanvullend curriculum voor minder goede leerlingen)

2. Character education

Van de dertien interventies voor character education zijn er negen die (ook) in het primair onderwijs gebruikt kunnen worden. Twee van deze negen programma's laten een positief effect zien op *alle* voor dat programma relevante uitkomsten: Positive action (gedrag en prestaties) en Too good for violence (gedrag en kennis, attitudes, waarden). Zes andere programma's laten een positief effect zien op *een* van effectdomeinen (gedrag, kennis/attitudes/waarden of prestaties).

3. Elementary school math

Er is slecht één curriculum (van de vijf) dat potentiële positieve effecten op de wiskundeprestaties laat zien. Het betreft Everyday mathematics (basiscurriculum). De overige vier curricula laten geen aantoonbare effecten zien.

4. English language learners

Het gaat over interventies die bedoeld zijn om het Engels taalgebruik te verbeteren van leerlingen die een andere taal dan het Engels als moedertaal hebben en die beperkte vaardigheden in het Engels schrijven, lezen, spreken en luisteren hebben. WWC analyseerde 69 onderzoeken over 32 verschillende programma's. Voor de effectanalyse zijn uiteindelijk zestien onderzoeken over twaalf programma's geschikt. Drie programma's laten op *alle* onderzochte effectdomeinen potentiële positieve effecten zien:

- Bilingual cooperative integrated reading and composition (voor Spaans-sprekende leerlingen)
- Instructional conversations and literature logs (kleine discussiegroepen)
- Vocabulary improvement program (leesopdrachten om woordenschat en –begrip te vergroten)

Best Evidence Encyclopedia¹⁵

Ook de BEE is een Amerikaanse evidence-based website die leerkrachten en onderzoekers wil voorzien van eerlijke, betrouwbare en bruikbare informatie over de effecten van programma's voor leerlingen in de leeftijd van 6 tot 18 op basis van reviewonderzoek. De werkwijze benadert die van de WWC. Er wordt een aantal criteria voorop gesteld om in aanmerking te komen voor de uiteindelijke effectanalyse; de review moet a) alle relevante onderzoeken op het domeingebied omvatten, b) kwantitatieve bewijzen van effectiviteit tonen, c) de nadruk leggen op onderzoeken waarin programma's vergeleken worden met controlegroepen, d) uitkomsten weergeven in effectgroottes en significantie, e) onderzoeken bevatten die

¹⁵ www.bestevidence.org Amerikaanse evidence-based website van de John Hopkins University Center for Data-Driven Reform in Education (CDDRE), Baltimore, Maryland, USA.

plaatsvonden over een minimale periode van twaalf weken en f) focussen op thema's waarbij er daadwerkelijk een (inhoudelijke) effectvergelijking mogelijk is tussen een experimentele en controlegroep.

De BEE kent tien thema's waarvan er vier relevant zijn voor het primair onderwijs: elementary mathematics, comprehensive school reform, reading for English language learners en technology in reading and math. Per thema is er een rapport beschikbaar (full-review) en een samenvatting daarvan. Naast het noemen van de effectgroottes (in percentielscores) wordt de effectiviteit omschreven¹⁶. Omdat de omschrijving van de effecten verschilt per thema wordt (net als bij WWC) is het ook hier moeilijk om een objectief (overall) eindoordeel te vormen over het effect van een interventie.¹⁷

1. Elementary mathematics

Binnen wiskunde worden drie soorten programma's onderscheiden: rekenmethoden, computer ondersteunde instructie (computer assisted instruction: cai) en instructional process programs (gericht op instructiestrategieën in combinatie met klasmanagement). Er voldeden 87 studies aan de criteria voor nadere analyse (dertien over tien methoden, 38 over meer dan achttien cai's en 36 over zestien instructional process programs). Bij alle studies over methoden wordt een beperkt effect gevonden, ook bij computer ondersteund onderwijs wordt slechts een klein positief effect vastgesteld. De instructional process strategies laten een groter effect zien. Voorbeelden daarvan zijn: Classwide peer tutoring (leren in tweetallen, wedstrijdelement), Missouri mathematics program (gericht op de leraar), Peer assisted learning strategies (aanvullend programma voor tweetallen), Student teams-achievement divisions (werken/leren in groepjes van vier) en Team assisted individualization math (individueel leren binnen een heterogene groep van vier of vijf leerlingen).

2. Comprehensive School Reform

Comprehensive school reform-modellen zijn schoolbrede programma's die gebruikt worden om de prestaties te verhogen. Kenmerkend zijn de innovatieve vormen van instructie en curriculum die binnen diverse vakken in de school worden gebruikt, de begeleiding bij het proces door coaches, de aandacht voor continue professionele ontwikkeling van leerkrachten, het werken met meetbare doelen en benchmarking ten opzichte van leerlingprestaties en de nadruk op de betrokkenheid van ouders en bredere gemeenschap rondom de school.

Van 495 relevante studies komen er 158 in aanmerking voor een nadere analyse en daarvan voldoen er 95 aan de BEE-criteria. Deze 95 onderzoeken zijn uiteindelijk verder te onderscheiden in 72 studies waarvan de resultaten afdoende overtuigend zijn (conclusive) en 23 waarvan de resultaten tot nadenken stemmen (suggestive).

Een gemiddeld sterk effect wordt vastgesteld voor:

- Direct Instruction – interactieve, systematische en expliciete instructie;

¹⁶ Effectiviteit: very strong, moderately strong, moderate, limited, zero, negative, no rating (no qualifying studies).

¹⁷ Overigens is het de vraag of we in alle gevallen altijd de algemene term "interventie" mogen gebruiken. Het gaat wellicht ook over een programma dat als een samenhangend geheel van interventies kan worden beschouwd.

- Success for All – streven naar een zo hoog mogelijke prestatie van iedere leerling (in het bijzonder achterstands- en risicoleerlingen)¹⁸.

Een tweede op de BEE-website besproken review (Borman, 2003) analyseert 29 comprehensive school reform-modellen waarvan er 27 geheel of gedeeltelijk voor het primair onderwijs zijn bedoeld. De resultaten daarvan komen voor een deel overeen met de eerder besproken review. Naast de hierboven reeds effectief gebleken programma's wordt ook het 'School development program' (ouders/verzorgers inzetten voor support) genoemd. Bovendien worden in dit review nog een aantal veelbelovende varianten genoemd: a) Expeditionary learning outward bound (hoog mogelijke prestaties door hoge verwachtingen, uitdagende, authentieke leeromgevingen en gedeelde besluitvorming), b) Modern Red Schoolhouse (uitdagend curriculum met hoge verwachtingen, nadruk op karakter, belangrijke rol voor technologie) en c) Roots & Wings (alle leerlingen leren lezen, basisvaardigheden verwerven, leren systematisch problemen op te lossen en kritisch te denken).

3. *Reading for English Language Learners*

Het gaat over programma's die bedoeld zijn voor leerlingen in het primair onderwijs die tot een taalminderheid behoren (bijvoorbeeld Hispanics) en/of leerlingen die het Engels (als tweede taal) moeten leren. Dertien studies voor de onderbouw voldoen aan de criteria, voor de hogere groepen zeven studies. Een gemiddeld effect wordt vastgesteld voor (opnieuw) de programma's Success for all (bilingual + English) en small-group tutoring met behulp van Direct Instruction (English). Voor de midden/bovenbouw is effectief het programma Tutoring using Read Well-English (gebruik van *systematic phonics*).

4. *Technology in reading and math*

Van alle gepubliceerde studies sinds 1990 voldoen er 61 aan de criteria voor nadere BEE-analyse. Er wordt onderscheid gemaakt tussen diverse typen van technologische applicaties op het terrein van lezen, schrijven, rekenen/wiskunde en natuurwetenschappen (science). Er zijn onderzoeken in de review opgenomen over interventies die zowel voor het primair als secundair onderwijs bedoeld zijn. Het is hierdoor niet goed mogelijk om een onderscheid tussen beiden te maken. Jostens (instructional learning systems met software, klas- en leerlingenmateriaal en teamontwikkelingsprogramma's) is een programma dat zowel voor rekenen als lezen een gemiddeld effect kent. Concluderend wordt opgemerkt dat het onduidelijk is in welke mate computerprogramma's een bijdrage kunnen leveren aan een verbeterde instructie in (Amerikaanse) scholen. Uitkomsten van onderzoek gelden vaak alleen maar voor een bepaalde klas, een bepaald vak of onderdeel daarvan en voor bepaalde uitkomstmaten. Toch maakt het review van Kulik (2003) wel duidelijk dat het gebruik van de computer vergeleken met een tiental jaren geleden wel effectiever is geworden, omdat er nu meer experimenteel onderzoek wordt uitgevoerd. De verwachting is dat het gebruik van *Instructional technology* snel zal toenemen. Zowel leerlingen als docenten raken meer bedreven in het gebruik van computers en computerprogramma's. Bovendien zijn de computers sneller, gebruiksvriendelijker en geavanceerder geworden.

¹⁸ Success for All blijkt vooral te werken voor zwakke leerlingen wat taal betreft.

Naast de overzichten van interventies per categorie wordt er op de BEE-website aandacht besteed aan zogenaamde education service providers en aan reviewmethoden. Education service providers (ESP) zijn profit of non-profit organisaties waar scholen diverse diensten van kunnen afnemen: curriculumontwerp, toetsen voor leerlingen, professionele ontwikkeling, financieel-, operationeel- en faciliteitenmanagement en HRM. Slechts één ESP-programma toont een gemiddeld effect: Edison Schools (research-based school design, speciaal toetssysteem, interactieve professionele ontwikkeling en het integraal gebruik van ICT).

De Onderwijsraad geeft in haar advies over evidence-based onderwijs (Onderwijsraad, 2006) ook aan dat bij een vergelijking van een groep van 6 landen (Europese en de Verenigde Staten) de evidence based aanpak in verschillende landen voet aan de grond krijgt, met name is dat het geval in de Angelsaksische landen (Engeland en de VS) en dit hangt samen met de groei in aandacht voor de kwaliteitsverbetering van het onderwijs, het streven naar doelmatigheid en efficiëntie alsmede meer aandacht voor verantwoording afleggen (accountability perspectief). Opvallend is dat de overheid in deze beide landen juist stuurt op onderwijsresultaten en veel minder op onderwijsprocessen. “Het lijkt erop dat sturing op resultaten door de overheid (accountability) de aandacht voor een evidence-based benadering bevordert” (Onderwijsraad, 2006, p.24).

4.3 Overzichts- en evidence-based studies

Zoals gezegd is sprake van een duidelijke toename in evidence-based rapporteren van overzichtsstudies en artikelen, dan wel meta-analyses op de inhoudelijke gebieden die centraal staan in het conceptueel onderzoeksmodel (zie de introductie op de review) van dit review. Interessant is na te gaan in hoeverre de gesignaleerde trends ook zichtbaar zijn in het Nederlandse onderwijs en wat we hiervan kunnen leren. Achtereenvolgens wordt in deze paragraaf aandacht geschonken aan innovaties en innoveren, professionele ontwikkeling van leerkrachten, kwaliteitszorg, accountability en autonomie, de effectiviteit van externe kwaliteitszorg. Het geheel wordt afgesloten met een pleidooi voor aandacht voor een integrale benadering van schoolontwikkeling, innovaties en kwaliteitszorg.

Innovaties en innoveren

Hoewel er doorheen de decennia veel is onderzocht en geschreven, is er eigenlijk nog relatief weinig bekend over bewezen effecten van innovaties en innoveren. Vaak wordt dat geweten aan het feit dat er te snel resultaten worden verwacht. In hun meta-analyse tonen Borman, Hewes, Overman & Brown (2003) inderdaad aan dat hoe langer een innovatie loopt hoe duidelijker de resultaten zijn, evenals de duurzaamheid van de geïmplementeerde vernieuwingen. Ook wordt wel eens onvoldoende onderzocht in welke mate een vernieuwing geïmplementeerd wordt zoals bedoeld (*implementation fidelity*) (Leithwood, Edge & Jantzi, 1999).

Wat betreft de aandacht voor innovaties en innoveren in relatie tot de effecten ervan voor leerlingen is het zinvol te starten met de ‘meta-meta-analyse’ van Hattie (1999). Op basis van onderzoek naar onderwijsinnovaties gebaseerd op 337 meta-analyses over 180.000 studies en betreffende meer dan 50 miljoen leerlingen concludeert

Hattie (1999) dat bij de meeste innovaties die worden geïntroduceerd om resultaten te verbeteren, sprake is van een gemiddeld effect van 0.40 van een standaarddeviatie. Hij wijst er op dat het voor onderwijsbeleid en -praktijk van belang is duidelijkheid te geven over de betekenis van de grootte van een gevonden effect. Cohen (1977, in Hattie, 1999) geeft bijvoorbeeld aan dat een effectgrootte van 1.0 mag worden beoordeeld als groot. Hattie geeft meer concrete voorbeelden en stelt dat een effectgrootte van 1.0 gelijk staat met: (a) een toename van een standaard deviatie of (b) een verbetering van leerlingresultaten met 1 jaar of (c) een correlatie tussen een variabele (bijv. huiswerk) en leerresultaten van ongeveer .50.

Waslander (2007) inventariseerde wetenschappelijk onderzoek naar innovaties in het voortgezet onderwijs in binnen- en buitenland die deels ook van belang zijn voor innoveren in het primair onderwijs. Zij baseert haar conclusies op een analyse van ruim 206 wetenschappelijke internationale publicaties (empirisch onderzoek, reviews en meta-analyses). Waslander noemt allereerst een aantal witte vlekken voor onderzoek naar innovaties en geeft aan dat onderzoek aan de hand van 'harde' kwaliteitscriteria met het oog op (verbetering van) het functioneren van leerlingen c.q. verbetering van leerresultaten schaars is. Het meeste onderzoek beperkt zich tot een enkele meting; longitudinaal onderzoek is schaars in het voortgezet onderwijs. Weinig onderzoek richt zich in het voortgezet onderwijs op de ouders en leerlingen. Bij de effectmaten blijven sociale en communicatieve vaardigheden vaak buiten beeld (Waslander, 2007, p.13). Er wordt weinig onderzoek verricht naar de rol van het schoolgebouw. Overigens is juist recent in Nederland meer aandacht geschonken aan de relatie tussen de fysieke omgeving en het functioneren van leerlingen in het basisonderwijs (Versteeg, 2007). De volgende conclusies zijn ook voor innovaties in het basisonderwijs van belang. Allereerst valt op dat op scholen waar leerlingen goed presteren sprake is van een gemeenschappelijke en gezamenlijk in het team gedeelde visie waarbij de kernopdracht van de organisatie ligt bij optimaliseren van onderwijs en leren. Op deze scholen voelen leerlingen zich ook meer betrokken bij het onderwijs en leren en zijn daardoor ook meer gemotiveerd om te leren. Verder wordt vastgesteld dat internationale studies laten zien dat meervoudige innovaties gericht op meerdere aspecten van een school tegelijk, vaak meer succesvol zijn dan enkelvoudige vernieuwingen gericht op bijvoorbeeld één vak. Samenhang, cohesie en consistentie tussen doel en plannen, actoren, beleid en invloedrijke organisaties vormen dan ook een goede basis voor succesvol innoveren (zie "policy alignment", hoofdstuk 3).

Verder is voor deze review van belang dat Waslander (2007) specifiek aandacht schenkt aan *duurzaam innoveren in het primair onderwijs* en daarbij de volgende conclusies trekt: commitment van alle betrokkenen aan de innovatie (binnen en buiten de school) is essentieel, het beleid van verschillende betrokken organisaties moet consistent zijn (en vooral afgestemd zijn op elkaar, zie hoofdstuk 3) en het beleid van de overheid moet ook niet telkens veranderen (continuïteit). Verder stelt zij dat internationaal onderzoek laat zien dat, vooral bij schoolorganisaties die hun eigen schoolbeleid goed weten af te stemmen op hetgeen buitenschools leeft, er vaker sprake is van duurzaam vernieuwen. Waslander (2007) geeft overigens aan dat zij haar review breed heeft opgezet; ze beperkt zich niet alleen tot (quasi-) experimenteel empirisch onderzoek, noch tot de harde kwaliteitscriteria voor deugdelijk onderzoek van bijvoorbeeld What Works Clearinghouse hanteert.

Dergelijke eisen werden wel als voorwaarde gehanteerd voor de internationale analyse van interventies/programma's c.q. innovaties in het voortgezet onderwijs zoals die door Hofman et al. (2007) voor het Ministerie van OCW is verricht. Die internationale review van Hofman et al. (2007) was een onderdeel van een groter verkennende studie naar interventies en nieuwe programma's (c.q. innovaties) in het voortgezet onderwijs. Van de interventies/ innovaties kent tweederde een uitvoering binnen reguliere lessen, is vaak sprake van inzet van externe personen, wordt het belang van een gezamenlijke visie van het schoolteam als cruciaal beschouwd en wordt vaak aandacht geschonken aan specifieke doelgroepen. De analyse laat zien dat internationaal (vooral US en UK) relatief vaak sprake is van onderzoek gericht op gedrag en leefstijl van leerlingen (minder schooluitval, drugs- en alcoholgebruik) en dat bovendien vaak meerdere effectmaten (cognitief, gedrag, motivatie) tegelijk worden gebruikt. Daarbinnen is veel aandacht voor het meten van effecten met betrekking tot persoonlijke ontwikkeling zoals sociale vaardigheden, normen en waarden, moraliteit en emotioneel competent zijn. Hofman et al. (2007) stellen vast dat ongeveer een derde van de programma's zich op cognitieve prestaties van leerlingen richt. Een vergelijking met de Nederlandse situatie laat zien dat de helft van de innovaties in het VO curriculumbreed of –overstijgend is, 40% kent samenwerking met externe bedrijven of organisaties, aan een gezamenlijke visie wordt aandacht geschonken en de innovaties zijn meestal bedoeld voor reguliere leerlingen (10% voor specifieke doelgroepen). Ten slotte, blijkt dat bij slechts vier van de 54 door VO-scholen ingebrachte innovaties een verwijzing naar een evaluatie wordt gevonden. Op basis van een analyse van tijdschriftartikelen wordt verder geconcludeerd dat van de 80 VO-studies over innovaties er bij zestien sprake is van een verwijzing naar een effectmeting/evaluatie en dat die voor bijna de helft interviews en zelfrapportages betreffen. Bij drie studies is daadwerkelijk gekeken naar de prestaties van de leerlingen en bij vier ervan is bovendien sprake van zowel een controlegroep als een experimentele groep om de effecten van de innovatie vast te stellen (Hofman et al, 2007).

Professionele ontwikkeling

De best evidence synthesis iteration studie van Timperley, Wilson, Barrar and Fung (2007) verenigt internationale en Nieuw-Zeelandse kennis over de relatie tussen professionele ontwikkeling (programma's) van leerkrachten met leerlingresultaten¹⁹. De meeste studies komen uit de US (n=57) gevolgd door Nieuw Zeeland zelf (n=24), dan volgt de UK (n=6) en andere landen met negen studies. Slechts twee van deze laatste negen studies zijn in Nederland uitgevoerd; een studie van Van der Sijde (1989) richt zich op leerkrachttraining in wiskunde-instructie en van Veenman, Denessen, Van den Akker & Van der Rijt (2005) op coöperatief leren. Timperley et al. (2007) ontwikkelden een theoretisch *framework* met 84 verschillende karakteristieken van professioneel leren die invloed zouden (kunnen) hebben op leerlingresultaten. In Timperley & Alton-Lee (2008) worden die variabelen geordend in een aantal categorieën: de sociaal-culturele omgeving, professionele leeromgeving, inhoud van professionele leermogelijkheden, activiteiten bedoeld om leren te stimuleren, (wederkerige) leerprocessen en reacties van diverse leerkrachtnetwerken. Uiteindelijk zijn 97 individuele studies naar professionele ontwikkeling opgespoord

¹⁹ zie ook: Timperley, H. & Alton-Lee, A. (2008). Reframing teacher professional learning: an alternative policy approach to strengthening valued outcomes for diverse learners. *Review of Research in Education*, 32, 328-369.

die a) voldeden aan methodologische criteria en b) een substantieve (kwalitatieve en/of kwantitatieve) impact op leerlingresultaten toonden. De range aan leerlingresultaten heeft betrekking op persoonlijk (zelfvertrouwen, self-efficacy, leerattitudes), sociaal (school- en klasklimaat, schoolbetrokkenheid) en academisch functioneren. Deze studies vormen de basis - de kernstudies - van de synthese. Daarnaast is een aantal aanvullende studies meegenomen om de analyses van de kernstudies te complementeren en aan de hand van het theoretische framework nader te identificeren wat werkt en onder welke omstandigheden.

Timperley et al. (2007) hebben de impact geanalyseerd van professionele ontwikkelingsprogramma's op leerlingresultaten tijdens en nadat de professionele ontwikkeling plaatsvond. Het overgrote deel van de studies betreft het primair onderwijs (n=83) versus veertien in het voortgezet onderwijs. De sterkte van de gemiddelde effecten tussen primair (ES=0.58) en voortgezet onderwijs (ES=0.66) loopt niet sterk uiteen. Het grootste gemiddelde effect wordt gevonden voor de academische leerlingresultaten (ES=0.65 over 89 effectmetingen). Voor de persoonlijk en sociale is die beduidend lager (resp. ES=0.38 bij 21 en ES=0.31 bij vier effectmetingen). Opvallend is hierbij het zeer kleine aantal sociale effectmaten dat in deze studies is gebruikt. De sterkste effecten worden vastgesteld voor science, lezen, taal en schrijven; de laagste voor self-efficacy. De twee studies van Nederlandse herkomst laten een gemiddeld effect zien van ES=0.48 op basis van vier effectmaten. Over effectgroottes valt verder op dat de bevinding van Slavin (2008) dat met de grootte van de steekproef het effect kleiner wordt ook voor deze studie opgaat. De gemiddelde effectgrootte bij studies met minder dan 100 deelnemers is ES=0.80, bij 100-999 respondenten is dat ES=0.65 en bij meer dan 1000 is de gemiddelde effectgrootte ES=0.59. De verdeling naar type studie valt uit in het voordeel van de controlegroep studies (n=62) tegenover 42 baseline studies; elf studies hanteren beide typen van controle.

Samenvattend stellen Timperley et al. (2007) dat er positieve effecten kunnen worden vastgesteld van professionele ontwikkeling van leraren op de prestaties van leerlingen. Elementen die bijdragen aan een professionele ontwikkeling met effecten op leerlingprestaties zijn: de mogelijkheid om aan verschillende soorten activiteiten te kunnen deelnemen (er is niet één bepaalde vorm of soort activiteit effectiever dan andere), deelname aan een *professional community* en het hebben van voldoende tijd om nieuwe kennis toe te eigenen en in de praktijk te brengen, inhoudelijke aansluiting op het heersende onderwijsbeleid van de overheid en betrokkenheid van externe experts bij het leren. Daarnaast is het van groot belang dat leraren bij hun professionele ontwikkeling steun vanuit de school ontvangen (actief betrokken schoolleider) en dat de leerinhoud zich richt op vakinhoudelijke en vakdidactische kennis en op evaluatiegegevens over hun functioneren²⁰.

Scheerens (2008) heeft recent een metastudie afgerond naar school- en instructie-effectiviteit. Hij concludeert op basis van de meta-analyses van factoren op schoolniveau dat de effectieve leertijd, de kwaliteit van het curriculum (opportunity to learn), de resultaatgerichtheid van de school en een ordelijk klimaat de belangrijkste

²⁰ Leerkrachten zijn bereid aan hun bestaande praktijk te werken als ze evaluatiegegevens krijgen waaruit blijkt welke tekorten leerlingen hebben om van daaruit een discussie te kunnen beginnen over een eventuele alternatieve aanpak.

voorspellers zijn van effectieve scholen. Op instructieniveau komen de volgende factoren als belangrijkste voorspellers naar voren: duidelijk en gestructureerd onderwijs, leerstrategieën, leraareigenschappen en een uitdagende en activerende leeromgeving. Wat betreft onderwijskundig leiderschap is sprake van een verwaarloosbaar effect dat indruist tegen de huidige hoge verwachtingen van schoolleiderschap en management. Op deze studie wordt nader ingegaan in hoofdstuk 6 (paragraaf 6.6).

Een overzichtsartikel van Lawless en Pelligrino (2007) over de rol van technologie bij professionele ontwikkeling van leerkrachten laat allereerst zien dat er opmerkelijk weinig deugdelijk empirisch onderzoek beschikbaar is, zeker wanneer wordt gezocht naar onderzoek over de relatie met leerlingresultaten. De review inventariseert vanaf 2000 een groep van 21 artikelen/studies. In slechts twee van de 21 studies is informatie verzameld op leerling-niveau en de onderzoekers concluderen dan ook dat deze schaarste geen uitspraken toelaat over effecten van professionele ontwikkelingprogramma's met behulp van technologie op leerresultaten.

Ook een multi-niveau analyse met 454 leerkrachten en 28 programma's voor professionele ontwikkeling laat het belang zien van leerkrachtperceptie over de coherentie van de eigen ervaringen met professionele ontwikkeling voor het leren en de implementatie van het programma. Belangrijke factoren daarbij zijn tijd voor de leerkrachten om de implementatie te plannen en technische ondersteuning (Penuel, Fishman, Yamaguchi & Gallagher, 2007).

De centrale rol die professionele ontwikkeling speelt komt ook naar voren uit onderzoek naar leiderschap. Een voorbeeld hiervan is de meta-analyse van Robinson (2007) waarin zij vaststelt dat er vijf leiderschapsdimensies zijn die een relatie vertonen met leerlingresultaten waarbij het gemiddelde effect loopt van $ES=0.27-0.84$. Het grootste effect wordt vastgesteld voor het promoten en zelf als schoolleider direct participeren in de formele en informele professionele ontwikkeling van leerkrachten.

Townsend (2007) wijst op het belang van hernieuwde aandacht voor leerkrachtgedrag en de relatie daarvan met de leerling. Hij stelt vast dat het onderzoek, gepresenteerd in het *International Handbook of School Effectiveness and School improvement*, aantoonde dat 40% van de variantie in leerlingresultaten samenhangt met wat er gebeurt in het klaslokaal, ongeveer 10% met de school en dat betekent dat 50% is gerelateerd aan de student zelf. Dat leidt tot drie belangrijke zaken voor het onderwijs. Allereerst is een passend curriculum van belang voor zowel de leerling als de maatschappij. Ten tweede: de centrale aandacht die er moet komen voor betrokkenheid (engagement) van alle studenten in het curriculum. Ten derde: het is noodzakelijk dat studenten een positieve relatie met leren in het algemeen en met degenen die daarbij betrokken zijn ontwikkelen. Daarbij is het belangrijk om in ogenschouw te nemen hoe verschillend studenten en leerkrachten denken over wat het belangrijkste is voor leren. Van de leerlingen noemt 80% hun relatie met de leerkracht belangrijk, terwijl 60% van de leerkrachten thuis- en familieachtergrond als de belangrijkste invloed op leren noemt. Al deze resultaten wijzen op de noodzaak van een substantiële review van de lerarenopleiding (*teacher education*) (Townsend, 2007). Ook Hattie (2003) maakt duidelijk dat de leerkracht

(opnieuw) centraal moet staan: “Teachers who account for 30% of the variance. It is what teachers know, do and care about which is very powerful in this learning equation” (2003, p.3). Hattie geeft een overzicht van de effectgrootte van bepaalde invloeden (variabelen) die samenhangen met leerwinst. Acht van de 10 belangrijkste (effectgrootte van .50–1.13) situeert hij op het niveau van de leerkracht (feedback, instructional quality, direct instruction, remediation/feedback, class environment, challenge of goals, peer tutoring, mastery learning). Naast het belang van (het juiste gebruik van) feedback, is ook de hernieuwde aandacht voor de rol van leerkrachtverwachtingen (persoonlijke inschattingen over de leermogelijkheden van leerlingen) op de leerresultaten van leerlingen (en scholen, in het bijzonder ‘underperforming schools’) nodig (Rubie-Davies, Hattie & Hamilton, 2006).²¹

Kwaliteitszorg, autonomie en accountability

De afgelopen twintig jaar is internationaal een verschuiving zichtbaar in de besturingsfilosofie van de overheid waarbij decentralisatie wordt gecombineerd met een sterke nadruk op het waarborgen van de kwaliteit van het onderwijs (Hofman, Hofman & Gray, 2008; Leithwood, Edge & Jantzi, 1999; Leithwood & Earl, 2000). Deze trend is waarneembaar in de meeste landen in West-Europa. Daarbij wordt de eigen verantwoordelijkheid van scholen voor de kwaliteit en de bewaking ervan (‘accountability’) benadrukt (Earl, 2004; Hofman, Hofman, Gray en Daly, 2004). In verschillende landen is op het terrein van kwaliteitszorg en -bewaking dan ook recentelijk wetgeving gerealiseerd of is men daarmee bezig (MacBeath, Meuret, Schratz & Jakobssen, 1999; Wilcox & Gray, 1996). In 2007 is een vergelijkend onderzoek verricht naar beleid en ontwikkelingen in de *autonomie* van scholen in dertig Europese landen (Eurydice, 2007). Een diversiteit aan beleid is in die landen toegepast om de autonomie van scholen te vergroten. Hoewel het onderwijs in alle onderzochte landen een vergroting van de autonomie van scholen laat zien is sprake van grote variaties in de mate, de soort of inhoud en de groepen die meer autonomie (of beslissingsmacht) wordt toegekend. Landen als Nederland, Vlaanderen, Tsjechië, Estland en Zweden hebben een grote autonomie toegekend aan de scholen. In de Zuid-Europese landen is de transfer van autonomie beperkt gebleven. Sommige landen benadrukken de transfer van financieel management naar het schoolniveau, terwijl andere landen juist de nadruk leggen op pedagogische autonomie van de scholen. Bij landen waar de financiële autonomie sterk is, is veelal sprake van beslissingsbevoegdheden van de schooldirectie samen met het schoolbestuur. Autonomie in de aanstelling van leerkrachten is meestal voorbehouden aan het schoolhoofd. Wat concluderend opvalt, is dat in alle landen waar sprake is van een sterke mate van autonomie voor scholen, ook vaker sprake is van meer systematisch (bijvoorbeeld via de versterking van de positie van de Onderwijsinspectie) aandacht voor het afleggen van verantwoording over de kwaliteit van de school (versterking van het accountability perspectief). Een vergelijking van dertien Europese onderwijssystemen laat verder zien dat kenmerken als de mate van autonomie in de wijze van besturing, de vormgevingsvarianten van financiering en de mogelijkheden voor schoolkeuze c.q. de toegankelijkheid van scholen, samenhang vertonen met de kwaliteit van het onderwijssysteem voor reguliere, achterstands- en etnische leerlingen (Hofman, Gray & Daly, 2004). Bovendien blijkt dat de samenhang tussen deze kenmerken uitgedrukt in zogenaamde typen van onderwijssystemen langdurig

²¹ Hieraan wordt meer aandacht geschonken in Hoofdstuk 6 waar wordt ingegaan op twee themanummers van PS waarin het ‘leren van leraren’ aan bod komt.

stand houden en daarmee de mogelijkheden tot kwaliteitsverbetering langdurig beïnvloeden (Hofman, Hofman & Gray, 2008).

Townsend (2007) biedt in zijn *International Handbook of School Effectiveness en School Improvement* een overzicht van internationale ontwikkelingen en gaat daarbij ook in op de rol van accountability. Hij stelt dat veel van de decentralisatieactiviteiten in feite een re-allocatie van de machtsbasis blijken te zijn. In veel landen is sprake van meer controle door de nationale overheden over de inhoud (curriculuminhouden), beoordeling (national curriculum, standaarden en testen) en behouden zij de controle op de *resources*. Verder geeft Townsend (2007, p.945) een ontwikkeling weer waarbij underperforming (risicoscholen of zeer zwakke) scholen worden beperkt in de keuze van curriculuminhouden en zich al meer toeleggen op de basisvaardigheden (minimalistische set van kennis), terwijl de goedpresterende scholen de vrijheid en ruimte hebben om andere vormen van leren in te voeren.

Effecten van externe kwaliteitsbewaking

Bij kwaliteitszorg en accountability dient onderscheid te worden gemaakt tussen *interne* kwaliteitsbewaking, door de school zelf, en de *externe* kwaliteitsbewaking, door de Inspectie van het Onderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2003a). Over de relatie tussen kwaliteitszorg en accountability met leerlingresultaten is nog weinig bekend. De Wolf en Janssens (2005) geven een overzicht van effecten en neveneffecten van externe kwaliteitsbewaking door inspectiebezoeken en publieke performance indicatoren (bijv. kwaliteitskaarten). De eerste conclusie is dat de bestudeerde studies geen heldere uitspraak toelaten op de vraag of inspectiebezoeken een causale invloed hebben op de kwaliteit van scholen. Onderzoek gericht op partijen betrokken bij inspectiebezoeken (schoolleider, leerkrachten) laat in het algemeen tevredenheid met de schoolinspecties (80%) zien en wordt deze als zinvol ervaren. Veranderingen in gedrag en in schoolverbetering worden minder vaak gerapporteerd door de scholen (50-70%). Echter, deze veranderingen leiden niet tot een verbetering in onderwijsuitkomsten, in ieder geval niet op de korte termijn in het voortgezet onderwijs in Engeland. Sommige onderzoekers vonden zelfs een negatief effect van schoolinspecties op leerlingresultaten. Ten tweede wordt duidelijk dat hoewel schoolleiders en leerkrachten aangeven dat publieke *performance* indicatoren belangrijk zijn, ouders en leerlingen deze (nog) niet of nauwelijks betrekken in hun schoolkeuze. Een derde conclusie is dat een deel van de studies duidelijk aangeeft dat er sprake is van neveneffecten zoals 'window dressing', 'teaching to the test' en 'reshaping the test pool'. Een ander duidelijk neveneffect betreft het voorkomen van stress bij schoolleiders en leerkrachten als effect van inspectiebezoeken. Op basis van onderzoek in de Nederlandse situatie met de vraag of onderwijstoezicht bijdraagt aan schoolverbetering, geven Janssens en De Wolf (2007) een voorzichtig bevestigend antwoord. Zij stellen een positieve samenhang vast tussen toezicht en kwaliteitsverbetering van scholen, maar geven tegelijkertijd aan dat niet duidelijk is waardoor dat effect precies wordt verklaard. Zij achten het aannemelijk dat de aard, omvang en frequentie van de feedback op zowel proces- als opbrengstkenmerken samenhangt met schoolverbetering en dat dit vooral bij risico- of zeer zwakke scholen het geval is.

Ekholm (2008, p.1) geeft in een artikel over schoolinspecties en schoolontwikkeling in Zweden aan dat dit "is a waste of time and money". Een analyse over de periode van 1998-2004 laat zien dat slechts 29% van de bezochte scholen een positieve schoolontwikkeling laat zien, bij 71% geen effect en bij 46% een verslechtering. Ekholm (2008) stelt dan ook dat de negatieve effecten de positieve overstemmen. Ook voor de Nederlandse situatie zijn vergelijkbare cijfers beschikbaar. Van der Grift en Houtveen (2005) stellen vast dat de mogelijkheden voor zeer zwakke scholen om hun resultaten te verbeteren beperkt is. Van een groep van 284 zeer zwakke scholen, gedefinieerd als negatieve added value voor minimaal drie jaar in 1989, was een groep van 196 scholen (69%) nog altijd zeer zwak aan het eind van 2002.

Op grond van resultaten van grootschalige internationale vergelijkingen van landen (PISA/TIMMS) concludeert Townsend (2007) dat 20 jaar van schoolverbetering slechts een marginale impact heeft gehad op het verhogen van leerlingresultaten in veel delen van de wereld, waaronder de US. Sommige scholen en sommige studenten hebben geprofiteerd van de veranderingen, andere juist niet. Verder noemt hij het "No Child Left Behind"-beleid van de Verenigde Staten een (accountability)programma dat nauwelijks heeft gewerkt: 5% verbetering van lezen (grade 4) en eigenlijk geen verbetering in grade 8. Bij wiskunde een 9% verbetering in grade 4 en 5% verbetering in grade 8. Ook Datnow en Stringfield (2000) stelden dat longterm analyses van leerlingresultaten (NAEP) geen grote winst laten zien voor leerlingen, vooral wanneer wordt gekeken naar leerlingen vanuit herkomstmilieus met lage inkomens en/of etnisch minderheden. Hofman en Steenbergen (2004) stellen op basis van multilevel-analyses vast dat ook voor de Nederlandse situatie grootschalige beleidsprogramma's zoals het ISP project (integraal schoolbeleid project) er geen effecten werden vastgesteld op taalprestaties van (achterstands)leerlingen. En ook MacBeath (2008) schetst een somber beeld in zijn *presidential address* bij de opening van de internationale conferentie voor schooleffectiviteit en schoolverbetering (ICSEI) over wat er de afgelopen jaren is bereikt. Hij stelt dat na 21 jaar ICSEI beweging de kloof tussen de best en slechtst-presterende leerlingen in veel landen, inclusief de UK, groter is geworden. Verder laat vergelijkend onderzoek naar het gebruik en de effecten van *school performance feedback systems (spfs)* in Nederland en de Verenigde Staten van Schildkamp en Teddlie (2008) zien dat alle scholen in het onderzoek (VS=58 en NL=27) niet veel gebruik maken van hun spfs. Het effect dat het gebruik heeft op het aangaan van verbeteringen binnen de school is positief, maar klein. Echter, een bijdrage ervan aan verbetering van de kwaliteit van het onderwijs c.q. de leerlingresultaten in de deelnemende scholen is nog niet vastgesteld (Schildkamp, 2007).

Overigens laat recent Nederlands onderzoek (Luginbuhl, Webbink & de Wolf, 2007) zien dat de Citoscores in de eerste twee jaren na een inspectiebezoek stijgen met rond de 2% tot 3% van een standaarddeviatie. Verder wordt vastgesteld dat deze stijging groter is voor intensievere inspectiebezoeken en voor rekenprestaties.

Al deze voorbeelden van de beperkte tot geen vooruitgang die doorheen de jaren is geboekt, maakt de roep om evidence-based werken in het onderwijs dan ook niet erg verwonderlijk. Overigens is het van belang om meer zicht te krijgen op mogelijke verklaringen voor tegenvallende resultaten.

Integrale benadering van innovaties, schoolverbetering en kwaliteitszorg

Bij de term 'integraal' wordt bedoeld dat er een afstemming tot stand komt tussen het macro-, meso- en microniveau (zie ook hoofdstuk 2). Dat wil zeggen dat veranderingen die noodzakelijk geacht worden op het niveau van de klas (micro), aansluiten bij beleidsopties (macro) en dat deze dan ook (lieft op basis van onderzoek) voorbereid en uitgewerkt worden door externe ondersteuners en onderzoekers op een dusdanige manier dat er in de scholen (meso) zelf werk van kan worden gemaakt. Integraal betekent echter ook dat externe ondersteuning gericht moet zijn op het structureel versterken van de ondersteuning door schoolleiders (of een subteam) van het implementatiewerk in de scholen zelf.

Correnti en Rowan (2007) hebben een vergelijkende studie verricht van drie onderwijsinnovaties die in Amerika wijdverbreid zijn. Het betreft zogenaamde integrale schoolverbeteringsprogramma's (Comprehensive School Reform, CSR): Accelerated Schools Project (ASP), America's Choice (AC) en Success for All (SFA) (zie ook Rowan & Miller, 2007). De auteurs vonden grote verschillen in taalinstructie (lezen/schrijven) van leerkrachten van twee van deze programma's (AC en SFA) in vergelijking met de instructiepraktijk van leerkrachten in een vergelijkingsgroep van scholen. Overigens moet daarbij worden opgemerkt dat de instructiemethoden in ASP zeer algemeen en weinig concreet zijn uitgewerkt. Het gevolg is dat er in de scholen zelf veel lokale aanpassingen worden gemaakt en in de meeste gevallen de "fidelity of implementation" laag is. Het is dan ook niet verrassend dat dergelijke programma's weinig invloed hebben op de bestaande aanpak in klassen. In AC en SFA worden heel specifieke curriculumonderdelen (zoals taal) voorgesteld en concreet uitgewerkt. Daardoor wordt het mogelijk dat leerkrachten met behulp van concreet materiaal aan de slag kunnen en de kans op een getrouwe implementatie groot is. En wat bijzonder belangrijk is, in deze programma's worden de leerkrachten in de school ondersteund door 'on-site facilitators' en door schoolleiders die druk uitoefenen om de programma's getrouw te implementeren. Het resultaat is dat er inderdaad veranderingen optreden in het didactisch handelen van leerkrachten. Met andere woorden, directe ondersteuning in een school en organisatie van doelgerichte druk zijn essentieel met het oog op het realiseren van concrete veranderingen in de dagelijkse onderwijspraktijk (Correnti & Rowan, 2007). Eerder zagen we al dat Succes for All een programma is dat ook effectief blijkt te zijn voor leerlingen (zie 3.3 en Borman et al., 2005) en dat is ook het geval voor het Accelerated Schools Project (Supovitz, Taylor & May, 2002; May, Supovitz & Lesnick, 2004).

Een ander voorbeeld van een integrale benadering van schoolverbetering is het Europese 'Effective School Improvement project' (ESI), waaraan acht landen deelnamen met als doel het ontwerpen van een 'model for effective school improvement' (Reezigt, 2001). Het project richtte zich expliciet op de ontwikkeling van een integraal theoretisch model dat concepten vanuit verschillende theorieën met betrekking tot schooleffectiviteit en schoolontwikkeling integreert. Theorieën die daarbij aan de orde kwamen zijn: curriculumtheorieën, gedragstheorieën, theorieën over organisaties en 'organizational learning', en 'public choice' theorieën. Het basisconcept 'effective school improvement' dat in het ESI-project is gebruikt werd als volgt gedefinieerd (Reezigt, 2001; p.1): *"Effective school improvement refers to planned educational change that enhances student learning outcomes as well as the school's capacity for managing change. To evaluate effective school improvement,*

an effectiveness criterion (does the school achieve better student outcomes?) is needed as well as an improvement criterion (does the school manage to change successfully from old to new conditions that are necessary for effectiveness?)”.

Ook hier wordt duidelijk dat de term ‘integraal’ duidt op de afstemming die tot stand moet komen tussen het macro-, meso- en microniveau (zie ook hoofdstuk 3). Het model dat uiteindelijk is ontworpen is gebaseerd op de analyse van circa 30 projecten voor schoolontwikkeling in de participerende acht Europese landen en maakt duidelijk welke factoren centraal staan bij effectieve schoolontwikkeling. Overigens werd bij de slotconferentie opgemerkt dat de institutionele context van de aan het project deelnemende landen van grote invloed is op de accenten die er worden gelegd door het Europese onderwijssysteem (in termen van financiering van publiek en privaat onderwijs, de rol van lokale of centrale besturing en beslissingsautonomie en de mate van vrijheid van schoolkeuze) (vgl. ook Hofman, Hofman & Gray, 2008).

4.4 Samenvatting

Gebruik van evidence-based websites

Een eerste belangrijke ontwikkeling waar Nederland lessen uit kan trekken betreft de zogenaamde evidence-based websites die beleidsverantwoordelijken, externe begeleiders, directeuren, leerkrachten en onderzoekers wil voorzien van eerlijke (wetenschappelijk verantwoorde), betrouwbare en bruikbare informatie over de effecten van innovaties, interventies en programma’s voor leerlingen. Vaak worden op de websites richtlijnen gegeven voor kwalitatief goed evaluatieonderzoek. Hoewel de websites aangeven zich te richten op een brede doelgroep (docenten, beleidsmakers, onderzoekers en andere geïnteresseerden) blijkt het in de praktijk toch niet altijd even gemakkelijk om eenduidige uitspraken te doen over de kwaliteit van wat is onderzocht. Ook de toegankelijkheid van de informatie op de websites kan zeker nog verbeterd worden. Inhoudelijk valt op dat van het onderzoek minder dan 20% voldoet aan de harde criteria voor nadere analyse. Vervolgens laat het effectonderzoek zien dat van die maximaal 20% deugdelijke analyses er slechts een klein deel van de programma’s daadwerkelijk effectief blijkt.

Deze bevindingen mag de onderzoekswereld zich terdege aantrekken, mede ook gezien het gegeven dat het invoeren van nieuwe programma’s en innovaties in het onderwijs veel energie, tijd en geld kosten, scholen en leerkrachten extra belasten. Het is bovenal niet onwaarschijnlijk dat de geringe voortgang van het prestatieniveau van leerlingen in zwakpresterende scholen, samen zou kunnen hangen met te weinig aandacht aan de evidence base van de ingevoerde vernieuwingen en programma’s. Slechts een klein deel van het onderzochte deugdelijke onderzoek blijkt tot nu toe daadwerkelijk effectief voor leerlingen.

Laten we hopen dat de komende jaren met meer aandacht voor implementatie van bewezen innovaties en programma’s wel enige vooruitgang kan worden geboekt. Er moet daarbij ook meer aandacht worden besteed aan de ‘fidelity of implementation’ (vgl. O’Donnell, 2008). Een onderscheid in bewezen-effectief en veelbelovend (promising) lijkt hierbij overigens zinvol, ervan uitgaande dat de invoering van veelbelovende innovaties altijd (dan wel) aan gedegen implementatie- en

effectonderzoek zouden moeten worden onderworpen. Met andere woorden, het is niet alleen noodzakelijk effecten (bijvoorbeeld betere resultaten van leerlingen als eindpunt) vast te stellen, maar er moet ook aandacht gaan naar tussenstappen (bijvoorbeeld de organisatie van externe en interne ondersteuning). In het bijzonder geldt dat voor onderzoek over de rol van de lokale schoolleider of het bovenschools management, de organisatie van activiteiten voor de ondersteuning van de professionele ontwikkeling van leraren, en de wijze van implementeren (bijvoorbeeld de verschillende varianten van implementatie-onderzoeken) van de vernieuwingen.

Eisen aan evidence-based werken

Interessant is dat recent al meer artikelen het licht doen schijnen over voetangels en klemmen bij dat evidence-based werken. Slavin en Smith (2008) gaan in op de samenhang tussen steekproefgrootte en effectgrootte. Slavin en Madden (2008) bespreken de rol van bias door het gebruik van effectmetingen die gebaseerd zijn op de specifieke inhoud van het programma; zogenaamde treatment-inherent measures. In een overzichtsartikel bespreekt Slavin (2008) samenhangende aspecten die een rol spelen bij evidence-based research in onderwijs zoals: het minimaliseren van bias, random toewijzing versus matching, gerandomiseerde experimenten versus gerandomiseerde quasi-experimenten, gematchte versus retrospectieve quasi-experimenten, sample size, de invloed van pretestverschillen, inherent-treatment measures. Vergelijkbare aspecten zijn aan de orde gesteld bij de synthese van Timperley et al. (2007) en zij maken daarbij onderscheid tussen de eisen die gesteld moeten worden aan kwantitatief en kwalitatief onderzoek. De kwantitatieve eisen zijn vergelijkbaar met de door Slavin (2007) genoemde eisen (minimizing sampling errors, controlling for extraneous variables, content validity of test instruments; reliability of assigning test scores), terwijl voor de kwalitatieve studies duidelijke eisen zijn gesteld over de diepgang van datacollectie en analyse, de inhoudsvaliditeit van de beoordeling; betrouwbaarheid van de beoordeling en het gebruik van diverse respondenten en onderzoeksmethodieken.

Integraal beleid

In dat kader moet ook worden gewezen op ontwikkelingen in Nieuw Zeeland waar het Ministerie van Onderwijs het Iterative Best Evidence Synthesis Programme heeft ontwikkeld, dat zich richt op de ontwikkeling en gebruik van “bodies of evidence to explain what works and why in education, with special attention on context” (Alton-Lee, 2007, p.71). Dit is een programma dat verschillende inhoudelijke syntheses van onderzoek uitvoert (o.a. naar leiderschap, professionele ontwikkeling leerkrachten, student zelfregulatie, samenwerking, rol van motivatie) die verklaringen zouden kunnen geven voor diverse leerlinguitkomsten. Het programma dient ertoe om te komen tot een gezamenlijke kennisbasis van bewezen (evidence-based) effectieve onderwijsinterventies en factoren die bruikbaar zijn voor onderwijsbeleid en –praktijk.

Inhoudelijke trends

De inhoudelijke thema's waarop de evidence-based websites zicht richten zijn ook zichtbaar in de Nederlandse situaties en sluiten aan op de beleidskeuzes die de overheid recent heeft gemaakt zoals de aandacht voor de basisvakken (rekenen en taal/lezen). Hoewel er nog weinig deugdelijk onderzoek beschikbaar is laten de meest recente studies over gebruik van de computer en technologie zien dat er, vergeleken met een tiental jaren geleden, wel van een kleine vooruitgang qua

effectiviteit sprake is. Internationaal is duidelijk een trend van onderzoek gericht op *character education*, gericht op verbetering van gedrag en leefstijl van leerlingen, normen en waarden, moraliteit en emotioneel competent zijn. In Nederland zien we dit terug in de aandacht voor burgerschapsvorming en voor programma's gericht op gezondheid (beweging, alcohol en drugs).

Inhoudelijk valt op dat de vooral integrale verbeteringsprogramma's het relatief goed doen; daarvan worden telkens opnieuw effecten bij groepen van leerlingen vastgesteld. Daaraan gekoppeld is positief dat de recente meta-analyse over professionele ontwikkeling ook duidelijke effecten bij leerlingen laat zien. Integrale, schoolbrede verbeteringsprogramma's ter verhoging van leerlingprestaties kenmerken zich door de innovatieve vormen van instructie en gebruik ervan binnen diverse vakken in de school, externe begeleiding en inzet van coaches, aandacht voor continue professionele ontwikkeling van leerkrachten, het werken met meetbare doelen en benchmarking en de nadruk op de betrokkenheid van ouders en bredere gemeenschap rondom de school. Echter, meer zicht op het samenspel van werkzame factoren is noodzakelijk. Wel laten verschillende reviews zien dat het werken in professionele *communities* (binnen en buiten de school) beleidsmatig gezien een goede keuze lijkt. Ook hier is echter meer onderzoek nodig om zicht te krijgen op werkzame constellaties van factoren dan wel programma's.

Tenslotte

De internationaal vastgestelde hausse van reviews, overzichtsartikelen en meta-analyses komt op een goed moment. Nederland kan zich daaraan spiegelen, hoewel we daarbij wel rekening moeten houden met het gegeven dat onderwijssystemen verschillen en er geen sprake kan zijn van '*easy transplants*' (Hofman et al., 2008). Slavin (2008) concludeert dat het evidence-based werken het potentieel heeft om de praktijk van het onderwijs substantieel te wijzigen en ervoor te zorgen dat onderwijsonderzoek een veel belangrijker plaats krijgt in onderwijsbeleid. Hij geeft aan dat daarbij praktijkvriendelijke syntheses van onderzoek gericht op praktijkgerichte programma's een essentiële rol kunnen spelen in het versterken van de gedachte dat er bewijs is en dat het waard is daaraan aandacht te schenken. Belangrijk daarbij is dat dergelijke reviews zo valide, unbiased en betekenisvol mogelijk moeten zijn en dat onderzoekers en de onderwijspraktijk een goed begrip hebben van de kritische issues achter deze reviews (zie boven) opdat zij de conclusies zelf kunnen interpreteren. Voor de Nederlandse situatie kan daaruit afgeleid worden dat in de PABO en andere lerarenopleidingen hieraan expliciet aandacht moet worden geschonken.

Naar aanleiding van de Onderwijs Research Dagen in 2007 te Groningen stelde Slavin (in Barneveld, 2007) in een interview dat wanneer er consequent bijvoorbeeld twee procent van het budget voor een vernieuwing beschikbaar zou worden gesteld voor (evaluatie)onderzoek ernaar, er wellicht meer onderzoek gedaan kan worden dan er capaciteit is. Ook de voorzitter van de Vereniging voor Onderwijsresearch beaamt dat de budgetverhouding tussen vernieuwingen en onderzoek daarnaar in Nederland scheef is. Pas wanneer deze verhouding recht getrokken is zal het evidence based werken in het onderwijs daadwerkelijk van de grond kunnen komen in het Nederlandse onderwijs.

5. Analyse van BOPO-onderzoek

5.1 Introductie

Dit hoofdstuk bevat een analyse van de verschillende onderzoeken die zijn uitgevoerd in het kader van het BOPO-programma 2005-2008 of daaraan inhoudelijk gelieerd zijn. In *paragraaf 5.2* wordt een algemeen overzicht gegeven van de specifieke BOPO-studies die in het BOPO-onderzoeksprogramma 2005-2008 zijn geprogrammeerd en uitgevoerd. De BOPO heeft daarbij de vraag gesteld om niet alleen het onderzoek in de derde onderzoekslijn (kwaliteitszorg, innovaties en schoolontwikkeling) aan een analyse te onderwerpen, maar ook het onderzoek in de vierde onderzoekslijn (condities voor effectieve bestuurlijke verhoudingen en ondersteuning). Daarna volgt *paragraaf 5.3* met een kritische bespreking van (de uitkomsten van) elk afzonderlijk BOPO-onderzoek. *Paragraaf 5.4* sluit af met een samenvatting.

5.2 De BOPO-studies: een eerste overzicht

We starten met een overzicht van de verschillende onderzoeken die zijn uitgevoerd in het kader van het BOPO-programma 2005-2008. Het betreft uiteindelijk een groep van (a) vier BOPO-studies uit de derde BOPO-onderzoekslijn (kwaliteitszorg, innovatie en schoolontwikkeling: OL3) en (b) twee²² studies uit de vierde BOPO-onderzoekslijn (condities voor effectieve bestuurlijke verhoudingen en ondersteuning: OL4). Elke BOPO-studie afzonderlijk is aan een analyse onderworpen om te komen tot wat bewezen werkzaam is (evidence-based) in het primair onderwijs met daarbij het conceptueel onderzoeksmodel als referentiebasis. Er is een vast format²³ gebruikt waarin de volgende aspecten aan de orde zijn gesteld: onderzoeksvraag, domein/thema's waarop het onderzoek zich richt, type onderzoek, onderzoekopzet, onderzoeksgroep/respondenten, gebruikte variabelen, uitkomsten (effectmaten, opbrengsten/neveneffecten), aanbevelingen voor vervolgonderzoek, beleid en praktijk. Ten behoeve van het overzicht zijn deze uitgebreide, format-specifieke analyses samengevat in Tabel 5.1. Daar wordt ook aangegeven of sprake is van een internationale dimensie. De overzichtstabel gaat niet in op de uitkomsten en slechts summier op de aanbevelingen; de feitelijke uitkomsten en specifieke aanbevelingen van elke BOPO-studie komen meer uitgebreid aan de orde in *paragraaf 5.3*.

²² De studie van Karstanje is pas in juli 2008 beschikbaar en derhalve niet in deze analyse opgenomen

²³ Hetzelfde format werd al met goed resultaat gebruikt voor een review naar school, schaal en probleemgedrag (Hofman & Vonkeman, 1995)

Tabel 5.1 Overzicht van BOPO-onderzoeken

Onderzoek	Onderzoeksvraag	Opzet onderzoek	Steekproef / Respons	Variabelen**	Aanbevelingen*	Internationale dimensie
(van Eck & Boogaard, 2007) OL3	Vanuit welke rolopvatting en via welke leiderschapspraktijken geven bovenschoolse managers leiding aan kwaliteitszorg?	Survey Case-studies (interviews)	176 bovenschoolse managers 18 basisscholen (directie + teamleden) Besturen één- en tweepitters uitgesloten van deelname (± 50% van de NL besturen)	O: achtergrondkenmerken, bestuursvorm, denominatie, rol, rolopvattingen. A: leiderschapspraktijken, rolopvattingen, O: visie, denominatie, onderwijstype, bestuursgrootte, typering kwaliteitszorg, visie op interne en externe verantwoording, veranderaanpak. A: ervaren opbrengsten, schoolontwikkeling	B: geen eenzijdige focus op zwakke scholen door de inspectie P: bevordering uitwisselen kennis, kunde en kwaliteitsgegevens tussen scholen, BM als critical friend V: wensen + behoeften van scholen t.a.v. samenwerking op kwaliteitszorg en schoolontwikkeling (soortgelijk onderzoek onder één- en tweepitters)	Nee
(van Gennip, van Kuijk, & van der Krogt, 2007) OL3	1. Theoretische onderbouwing voor diversiteit in processen waarlangs professionele ontwikkeling in scholen kan plaatsvinden? 2. Zijn er verschillende processen van professionele ontwikkeling in basisscholen te herkennen, karakterisering, verhouding t.o.v. elkaar? 3. In welke mate verklaren de processen van prof. ontwikkeling de competenties van leraren? 4. In welke mate hangen de processen van prof. ontwikkeling samen met de opbrengsten van de school?	Exploratief: Literatuurstudie, Secundaire data-analyse (prima 6), Survey onder leraren en schoolleiding (Zelfbeoordeling) Operationalisatie competentie in de vorm van gedrag. Mini-symposium	Survey: 121 scholen met 143 leraren en 101 directeuren (respons uit 343 deelnemende prima-6 scholen) Van 121 scholen 68 waarvan zowel leiding als een (of meer) leerkrachten de survey heeft ingevuld. Deze groep blijkt niet representatief te zijn t.a.v. denominatie en urbanisatiegraad	C: denominatie, urbanisatiegraad, provincie O: speelruimte, ondersteuning, aandacht voor loopbaan, scholingsactiviteiten (taken, ervaring, onder- of bovenbouw) A: loopbaan- en onderwijscompetenties, leerinfrastructuur prof. ontwikkeling, toetsscores taal en rekenen (groep 8, prima) M: lerarencompetenties Leerrelevante ervaringen > competentieverwerving > onderwijsopbrengsten	B: overheid zou het opdoen van ervaringen m.b.t. loopbaan moeten stimuleren (niet alleen ervaring in onderwijstaken) P: schoolleiding moet leraren ruimte bieden om aan loopbaan te werken, leraren moeten eigen professionele doelen, ook m.b.t. loopbaan kunnen nastreven. V: onderzoek naar de dynamiek tussen leren door te werken aan onderwijs resp. loopbaan. Selectie van casussen die bewezen succesvol zijn.	nee
(Blok & van Eck, 2008) OL3	1. Wat valt in het onderwijs te verstaan onder 'leren in netwerken'? Welke dimensies of facetten? 2. Wat zijn de effecten van 'leren in netwerken' op de professionalisering van leraren en op schoolontwikkeling? 3. Hoe functioneren netwerken van leraren en scholen in het primair onderwijs?	Begripsanalyse (vraag 1), Literatuurstudie (vraag 2), Vraaggesprekken en telefonische vragenlijst (vraag 3), Paneldiscussie	Vraaggesprekken met 8 coördinatoren van schooloverstijgende netwerken Telefonische vragenlijst 45 coördinatoren (inclusief eerste 8) (94%) en 70 deelnemers (73%).	Vraaggesprek: geschiedenis, doelen, deelnemers, werkwijze, evaluatie, randvoorwaarden. Vragenlijst: algemene gegevens, doelen, deelnemers, werkwijze, facilitering, evaluatie, sterke en zwakke punten, deelnemersperspectief (laatste aspect alleen voor deelnemers)	Algemene aanbevelingen 1. Verder investeren in netwerken onder zekere condities, 'smart' geformuleerd en met effectonderzoek. 2. Aandacht besteden aan alternatieve operationalisaties voor de kwaliteit van leraren en scholen (zelfevaluatie, portfolio) 3. Netwerken verbinden aan andere mogelijkheden om de kwaliteit van leraren en scholen te versterken (externe expertise, samenwerking).	Begripsanalyse mede op basis van internationale literatuur
(Blok, Oostdam & Peetsma, 2006) OL3	1. Welke verschijningsvormen kent het nieuwe leren; op welke uitgangspunten zijn deze vormen gebaseerd; welke leeropbrengsten vallen van de vormen te verwachten? 2. Hoe krijgt het nieuwe leren in de praktijk van het basisonderwijs vorm? 3. Hoe vindt op deze scholen, registratie en toetsing plaats van leeropbrengsten en andere vorderingen?	Exploratief (begripsanalyse) + verdieping: casestudy: documentenstudie, gesprekken met directie, teamleden en ouders, observaties. Zelf-scoringslijst	Casestudy: 8 po-scholen (12 benaderd = 67%). De scholen lopen voorop of zijn verder met de invoering van het nieuwe leren. Gestreefd naar variatie in vormen. Eén sbo-school. Gelegenheidssteekproef.	Leidraad vraaggesprek: motieven keuze nieuw leren, belangrijkste kenmerken gekozen vorm, draagvlak in de school, invoeringsgeschiedenis, nagestreefde doelen, betrokken leerplandelen en leerjaren, ondervonden moeilijkheden, participerende instellingen, betrokkenheid van ouders en leerlingen, herkenbaarheid van de uitgangspunten in de praktische uitwerking, toetsing en registratie van de bereikte effecten, daadwerkelijk gerealiseerde opbrengsten.	V: onderzoek gericht op verduidelijking van de doelen of pretenties van nieuwe-lerenscholen. Ontwikkeling van meetinstrumenten op de terreinen die belangrijk zijn voor het nieuwe leren maar waar nu nog geen instrumenten voor bestaan. Regelmatig een overzicht of review maken van leeropbrengsten op basis van beschikbare schoolreportages en inspectierapporten.	nee

(Smit, Driessen, Sluiter & Brus, 2008) OL3	<p>1. Aandeel po-scholen met een expliciet profiel? Varianten? Groei? waarmee hangt deze samen?</p> <p>2. Welke leer- en opvoedingsconcepten worden i.h.k.v. 'het nieuwe leren' geïntroduceerd? Welke achtergrond, ervaringen van deze scholen met afstemming school en thuis?</p> <p>3. Overeenkomsten en verschillen binnen deze groep van 'trendschole'?</p> <p>Verschillen met 'mainstream-scholen' in de mate waarin de dragers dan wel ouders van de school bestuurders/ professionals zijn? Zijn de sociale en etnische herkomst en de ouderbetrokkenheid van belang?</p> <p>4. Verschillen terug te vinden in oordelen over de school? Samenhang soort en mate betrokkenheid van ouders?</p> <p>5. Is er sprake van specifieke doelgroepen van ouders, t.a.v. sociaal milieu en etniciteit?</p> <p>6. Biedt internationale kennis verdieping en verklaringen voor de NL context?</p>	<p>Literatuurstudie</p> <p>Policy Delphi-onderzoek</p> <p>Websurvey schoolleiders en leerkrachten</p> <p>Case-study (17 scholen)</p> <p>Expertraadpleging</p>	<p>Drie internationale panels</p> <p>Voor de websurvey zijn 6000 schoolleiders benaderd. Respons 504 mainstream-scholen en 70 trendscholen. (67 schoolleiders en 44 leerkrachten vulden survey in)</p> <p>Exakte respons onduidelijk; "een belangrijk deel van de 6000 e-mail kon niet worden afgeleverd".</p>	<p>Schoolleiders: organisatiekenmerken, uitgangspunten en initiatiefnemers, motieven, mate van invoering, communicatie met ouders, verwachtingen van ouders, verandering in betrokkenheid ouders t.g.v. het nieuwe concept, ervaren knelpunten en effecten.</p> <p>Leerkrachten: contacten met ouders, mate en vorm van contact, visie op ouderbetrokkenheid en –participatie, verandering in contacten sinds invoering concept, kenmerken leerling-populatie.</p> <p>Casestudy: documenten, interviews schoolleiders, gesprek (n =155) met MR, OR, bestuursvoorzitters, contact- en klasseouders en ouderpanels/ commissies. > visie, opvoeding, rol ouders en leerkrachten, informatiestromen school en ouders, werkstijl, werksfeer en –klimaat, vormgeving ouderbetrokkenheid en -participatie, faciliteiten, oordelen over leerconcept en samenwerking school, ouders en gemeenschap.</p>	De onderzoekers geven geen concrete aanbevelingen.	<p>Ontwikkelingen in de relatie tussen school en ouders in internationaal perspectief:</p> <p>Policy Delphi-onderzoek; drie internationale panels van experts op het terrein van ouder-school relaties; e-mailvragenlijst (onderzoeksvraag 6)</p>
(Visscher, Witziers & Scheerens, 2007) OL4	<p>Welke visie hebben de betrokkenen op bureaucratisering in het onderwijs?</p> <p>Welke factoren zijn daarvoor verantwoordelijk?</p> <p>Wat zijn (eventuele) schadelijke effecten van bureaucratisering?</p>	<p>Casestudy met interviews + vragenlijst (ook internationaal)</p> <p>analyse OECD-indicatoren</p> <p>Seminar OCW</p>	<p>Nederlandse casestudies op 17 scholen, 82 respondenten (schoolleiders en leerkrachten), 2 Italiaanse en 2 Duitse scholen.</p>	<p>Organisatiestructuur, onderwijskansenschool, onderwijsopbrengsten</p> <p>Komen samen in een bureaucratiescore (range 1-5).</p>	<p><i>B:</i> vormgeven en bevorderen van sobere, heldere en uitvoerbare regelgeving + stimuleren van leerprocessen binnen de sector om te leren van good practices.</p> <p><i>V:</i> ruimte voor uitvoering van secundaire werkzaamheden, efficiëntere wijze van registreren en aanleveren data, wijze waarop van good practices geleerd kan worden, vereenvoudiging en vermindering van verantwoordingsplicht, problemen met gemeente, effectiviteit en efficiëntie van meer autonomie. Administratieve ondersteuning?</p>	<p>Bureaucratisering in internationaal perspectief: OECD-indicatoren en casestudies in Italië en Duitsland (2 per land). > vergelijking met NL</p>

* Aanbevelingen: B = beleid, P = praktijk, V = vervolgonderzoek

** Variabelen: A = afhankelijk, C = controle, O = onafhankelijk, M = modererend

OL3 = Onderzoekslijn 3: kwaliteitszorg, innovatie en schoolontwikkeling

OL4 = Onderzoekslijn 4: condities effectieve bestuurlijke verhouding en ondersteuning

KIS-onderzoeksmodel en onderzoeksvragen

De tabel maakt duidelijk dat sprake is van een hoge mate van variatie naar de inhoud van de studies en onderzoeksvragen. Laten we allereerst eens nagaan of en in welke mate de verschillende BOPO-studies met hun onderzoeksvragen delen van het onderzoeksmodel van dit review (zie: het KIS-model uit het introductiehoofdstuk) recht wordt gedaan. Daarbij worden verbanden verwacht van kwaliteitszorg via schoolontwikkeling en innovatie naar onderwijskwaliteit en/of leerlingopbrengsten.

In de BOPO-studie van Van Eck en Boogaard (2007) staat het begrip kwaliteitszorg centraal, waarbij de begrippen interne kwaliteitszorg, schoolontwikkeling en externe verantwoording eveneens een rol spelen. De focus ligt op de sturing door bovenscholse managers (specifiek diens rolopvattingen en leiderschapspraktijken). De uiteindelijke stap naar de samenhang ervan met onderwijskwaliteit c.q. onderwijsopbrengsten (van scholen of leerlingen) wordt als zodanig niet gemaakt. De onderzoekers geven aan dat vrijwel alle casestudiescholen een sterke samenhang rapporteren tussen kwaliteitszorg en schoolontwikkeling. De belangrijkste opbrengst van kwaliteitszorg en de daarmee samenhangende schoolontwikkeling is volgens de teams en directies van de casestudiescholen (het gaat over percepties) tweeledig: het zorgt voor lijn in de vernieuwingen en tegelijk voor continuïteit en een gezamenlijk beleid en op deze wijze indirect voor beter onderwijs.

Van Gennip, van Kuijk en van der Krogt (2007) verrichtten een BOPO-studie naar de vraag welke verschijningsvormen van professionalisering van leraren kunnen worden onderscheiden en gaan daarbij expliciet in op de mogelijke samenhang daarvan met competenties van leerkrachten, leerrelevante ervaringen en uiteindelijk met de opbrengsten van de school. Hoewel hierbij de begrippen schoolontwikkeling en/of innovatie niet expliciet aan de orde komen, is duidelijk dat dit onderzoek daar wel impliciet aandacht aan schenkt via de focus op veranderingen bij leerkrachten. Van Gennip et al. (2007) onderzoeken de samenhang van verschillende aspecten (leren van werken aan onderwijs en aan de loopbaan, onderwijscompetenties, loopbaancompetenties en competenties gericht op schoolorganisatie en professionele ontwikkeling). Ook is er aandacht voor ondersteuning, voor *people management* en het streven naar kwaliteitsverbetering van het personeel in relatie tot schooleffectiviteit (prestaties van leerlingen op taal en rekenen in groep 8, schoolniveau).

Het onderzoek naar leer- of verbeternetwerken (Blok & van Eck, 2008) laat een duidelijke lijn zien van onderzoek naar verschijningsvormen en functioneren van leer- of verbeternetwerken en de samenhang daarvan met de professionalisering van leraren. Uiteindelijk belanden de onderzoekers bij de vraag naar de effecten van soorten van netwerken via schoolontwikkeling op de resultaten van de school. Het KIS-model is daarin zichtbaar.

Onderzoekers van het ITS (Smit, Driessen, Sluiter & Brus, 2008) richtten zich specifiek op het begrip innovatie. Meer specifiek in het kader van het "nieuwe leren", met een sterke focus op de perceptie en betrokkenheid van de ouders daarbij. Er wordt echter geen verband gelegd met mate van schoolontwikkeling noch met de opbrengsten.

De BOPO-studie van Visscher, Witziers en Scheerens (2007) valt binnen de *vierde onderzoekslijn* en gaat dan ook niet zozeer in op kwaliteitszorg, innovatie of schoolontwikkeling. Hier staat het begrip bureaucratisering in het onderwijs centraal. Naast de visie van betrokkenen op bureaucratisering wordt ingegaan op de (gepercipieerde) omvang en mogelijke oorzaken. Hoewel niet rechtstreeks wordt onderzocht of er een verband is met de onderwijskwaliteit of opbrengsten, wordt wel nagegaan of en wat de (eventuele) schadelijke effecten van bureaucratisering zijn.

In feite laten de onderzoeksvragen gezamenlijk een zeer gevarieerd beeld zien waarbij de begrippen uit het conceptueel onderzoeksmodel in meer of mindere mate aan de orde komen. Kwaliteitszorg, professionele ontwikkeling van leerkrachten en ook de specifieke rol van netwerken, evenals meer algemene inzichten die van belang zijn bij innovatie en schoolontwikkeling zoals verschijningsvormen van het 'nieuwe leren' en een begrip als bureaucratisering, zorgen voor een aanvaardbare dekking van het onderzoeksmodel. Hoewel het merendeel van de onderzoeken zich uiteindelijk richt op de mate waarin karakteristieken van kwaliteitszorg, innovaties ('nieuw leren'), professionele ontwikkeling en netwerken samenhang vertonen met schoolontwikkeling, wordt slechts in een enkele studie (Van Gennip et al., 2007) effecten bij leerlingen (c.q. de kwaliteit of opbrengsten op schoolniveau) onderzocht. De BOPO-studies zijn niet opgezet vanuit een expliciete gerichtheid op de bewezen werking van specifieke onderwijspraktijken (evidence-based kijken naar het onderwijs). Alhoewel deze BOPO-studies een sterk beschrijvende component kennen is er soms enige aandacht voor theoretische sturing van het onderzoek zoals blijkt uit het gebruik van theoretische perspectieven over rolopvattingen en leiderschapspraktijken (Van Eck & Boogaard, 2007), processen waarlangs professionele ontwikkeling plaatsvinden (Van Gennip et al., 2007) en conceptualisering van leren in netwerken (Blok & van Eck, 2008).

Onderzoeksopzet

In het BOPO-onderzoeksprogramma 2005-2008 is aandacht gevraagd voor pluriformiteit in onderzoeksmethoden. *"Het combineren van kwantitatieve methoden, die de mogelijkheid bieden tot generalisatie van de onderzoeksuitkomsten naar een targetpopulatie, met kwalitatieve methoden die ons in staat stellen om de mechanismen die achter geconstateerde verbanden verborgen liggen te ontdekken, is aan te bevelen. Een grotere variatie van onderzoeksmethoden kan worden verkregen, bijvoorbeeld door een keuze voor (ook) experimentele benaderingen. Interactief onderzoek, dat wil zeggen onderzoek waarbij de uitkomsten als feedback aan de deelnemers wordt voorgelegd met de mogelijkheid daarop wederom te reageren, dan wel panelonderzoek waarbij deelnemers met enige frequentie worden benaderd om trends in opvattingen of feiten vast te stellen, dan wel een meer 'onderhandelende' benadering van beleidsevaluatief onderzoek, kunnen een wenselijke aanvulling op het huidige pakket van methoden betekenen"* (p.71).

In hoeverre is een dergelijke variëteit terug te zien in de uitgevoerde BOPO-studies? Tabel 5.1 laat een grote variatie aan onderzoeksmethoden zien lopend van: literatuurstudie, vaak via survey en secundaire analyses naar casestudies en best-practice onderzoek en dan vaak ook nog gecombineerd in de afzonderlijke onderzoeken. Geen van de BOPO-studies beperkt zich tot één enkele methodiek. Vaak worden er twee (n=3), drie (n=2) of meer onderzoeksmethoden gecombineerd (n=1).

Hoewel in het BOPO-programma en in de projectbeschrijvingen expliciet aandacht wordt gevraagd voor terugkoppelingsmomenten (zie BOPO-programma 2005-2008, p.72) blijkt dit in de praktijk bij vier van de zes studies het geval: een paneldiscussie (Blok & van Eck, 2008), een expertraadpleging (Smit et al., 2008), een mini-symposium (Van Gennip et al., 2007) en een seminar (Visscher et al., 2007).

In geen enkele studie is er sprake van een experimentele opzet met een experimentele en controlegroep, maar dat is gezien de looptijd van de BOPO-projecten niet verwonderlijk; een dergelijke opzet is alleen mogelijk bij een langere looptijd van de onderzoeken. De BOPO-studies betreffen veelal casestudy- en survey-onderzoeken, waarbij de onderzoeker de natuurlijke variatie bestudeert. Evaluatie van varianten van interventies komt niet aan bod. In hun onderzoek werken Smit et al. (2008) met een soort van quasi-experimentele opzet: een trendgroep van scholen die veel aandacht heeft voor het innovaties in het kader van het 'nieuwe leren' wordt vergeleken met een mainstreamgroep.

Populaties en steekproef

De populaties betreffen vrijwel uitsluitend het regulier basisonderwijs. Alleen het onderzoek van Blok et al. (2006) heeft naast reguliere scholen ook betrekking op een school voor speciaal basisonderwijs. Opvallend is dat de respondentgroep in bijna alle onderzoeken (behalve de literatuurstudies) schooldirecties betreft. Het onderzoek van Blok en Van Eck (2008) richt zich op coördinatoren van schooloverstijgende netwerken. Daarnaast komen bovenschools managers (Van Eck & Boogaard, 2007) aan bod. In alle zes BOPO-studies wordt het oordeel van leerkrachten gevraagd (Van Gennip et al., 2007; Smit et al., 2008), maar veelal binnen een beperkt aantal scholen c.q. casestudies (Van Eck & Boogaard, 2007; Blok et al., 2006; Visscher et al., 2007) en in een geval met leerkrachten als zijnde deelnemers aan netwerken (Blok & Van Eck, 2008). In geen enkel onderzoek worden leerlingen opgenomen als respondenten. Er wordt in de studies geen specificatie gemaakt naar de leerjaren waarop de studie zich richt; de school als geheel is onderwerp van onderzoek. Een uitzondering vormt de studie van Van Gennip et al. (2007) die effecten bij leerlingen onderzoekt. Overigens wordt hier op schoolniveau gemeten (67 scholen voor taal en 66 voor rekenen). Wat opvalt, is dat vaak sprake is van niet representatieve steekproeven. Soms betreft dit niet representativiteit op variabelen waarvan de effecten op de afhankelijke variabele verwaarloosbaar zal zijn (denominatie, urbanisatiegraad) zoals bij Van Gennip et al. (2007) en bij Smit et al. (2008). Soms is onduidelijk wat het effect van de niet-representativiteit van de steekproef op de uitkomsten zal zijn (Van Gennip et al., 2007; Smit et al., 2008) en soms kan de onderzoeksvraag daardoor eigenlijk niet meer worden beantwoord (Van Eck & Boogaard, 2007: uitsluiting van de één- en tweepitters). In één geval wordt de steekproef wel als representatief beschouwd, maar is de exacte respons onduidelijk (Smit et al., 2008).

De BOPO-studies variëren sterk in omvang van casestudies en scholen. Het aantal scholen per casestudy loopt uiteen van 8 scholen of coördinatoren (Blok et al., 2006; Blok & van Eck, 2008) tot bijna 20 scholen (Van Eck & Boogaard, 2007; Visscher et al. 2007; Smit et al., 2008). Bij de surveys is sprake van een range in deelname van 574 scholen (Smit et al., 2008) dan wel 176 bovenschools managers (Van Eck & Boogaard, 2007) via 121 scholen (Van Gennip et al., 2007) tot 45 coördinatoren

(Blok & van Eck, 2008). Alhoewel leerlingen niet als respondent worden opgenomen, in die zin dat hen informatie of een oordeel over het onderwerp van het BOPO-onderzoek wordt gevraagd²⁴; zijn zij indirect wel in een studie gebruikt om de effectiviteit van scholen als afhankelijke variabele mee te nemen. Het gaat dan om prestaties op schoolniveau van leerlingen in groep acht in de studie van Van Gennip et al. (2007). Het gaat om taalprestaties en rekenprestaties van bijna 70 scholen.

Variabelen

Ten aanzien van dit aspect zijn de verschillen tussen de onderzoeken niet zo groot. In de BOPO-studies wordt beperkt gebruik gemaakt van controlevariabelen. Alleen Van Gennip et al. (2007) gebruiken controlevariabelen als denominatie, provincie en urbanisatiegraad, evenals moderatorvariabelen zoals competenties van leraren. Verder nemen Visscher et al. (2007) een contextvariabele als onderwijskansenschool (wel/niet) mee. Er zijn studies waarbij het onduidelijk is wat als onafhankelijke en vooral als afhankelijke variabele worden gebruikt. Dit volgt vaak logischerwijs uit de gekozen onderzoeksvorm: casestudies en vraaggesprekken. Alle BOPO-studies richten zich in feite alleen op het groepsoverstijgende niveau, meer specifiek het schoolniveau, soms ook op de omgeving rond de school (bijv. ouders) (Blok et al., 2006; Smit et al., 2008) dan wel een bredere insteek hebben door internationaal verband (Visscher et al., 2007; Smit et al., 2008). Een focus op de klas of groep ontbreekt.

Samenhang en effecten

De BOPO-studies zijn niet altijd duidelijk in de explicitering over de mate waarin bepaalde effecten kunnen worden vastgesteld (leerling- of schoolopbrengsten, onderwijskwaliteit, schoolontwikkeling, implementatie van innovatie, etc.) van het geëvalueerde begrip zoals kwaliteitszorg, professionele ontwikkeling, netwerken, 'nieuw leren', bureaucratie. Al eerder was vastgesteld dat slechts in één studie (Van Gennip et al., 2007) leerling-effecten (zij het op schoolniveau) als uiteindelijke effectmaat zijn meegenomen. Effecten worden meestal bevraagd in de zin van percepties van effecten door betrokkenen (vooral schoolleiders, bovenscholse managers, coördinatoren en in mindere mate leerkrachten) over het onderzochte begrip. Leerlingen komen daarbij niet aan bod. In de BOPO-studies komt een vaststelling van feitelijke veranderingen in gedragingen bij leerlingen, leerkrachten, schoolleiders en dergelijke eigenlijk niet aan de orde. Ook inschatting van de grootte van effecten komt nauwelijks aan de orde, wel worden samenhangen besproken. Van Gennip et al. (2007) constateren dat de beheersing van loopbaancompetenties gedeeltelijk verklaard kan worden (19% verklaarde variantie) door het leren van werken aan de loopbaan ($B\eta = .33$, $p = 0.01$). Van Eck en Boogaard (2007) stellen vast dat naarmate bovenscholse managers hoger scoren op leiderschapspraktijken, zij wat meer aandacht besteden aan kwaliteitszorg (correlaties tussen $.18^*$ en $.33^*$). Deze samenhangen zeggen weinig over de feitelijke beheersing van competenties, noch over wat bovenscholse managers feitelijk doen.

Internationale dimensie

In het BOPO-programma 2005-2008 is expliciet aangegeven: "*Daarnaast wordt aandacht gevraagd voor het aspect van internationalisering, eventueel door (korte)*

²⁴ In hoofdstuk 4 is ook geconstateerd dat de percepties/oordelen van leerlingen in hoge mate ontbreken in onderzoek naar innovaties.

internationaal vergelijkende studies naar de diverse beleidskeuzen. Dit werkt naar twee kanten. Vanuit beleidsoptiek is een adequaat gebruik van de internationale body of knowledge van belang. We willen het wiel niet voor een tweede keer uitvinden. Anderzijds is vanuit de onderzoeksoptiek een adequate inbedding van het Nederlandse onderzoek in de internationale body of knowledge evenzeer van belang” (p.71). In de praktijk blijkt dit in drie van de zes studies daadwerkelijk het geval. Hoewel in elk onderzoek gebruik wordt gemaakt van internationale literatuur voor een overzicht van verricht onderzoek, gebruiken Blok en Van Eck (2008) deze zeer expliciet voor de begripsanalyse rondom de term ‘netwerken’. Smit et al. (2008) maken gebruik van drie internationale panels met daarin experts op het terrein van de relatie tussen ouders en scholen. De informatie die via een e-mailvragenlijst werd verkregen is gebruikt om de ontwikkelingen tussen school en ouders in een internationaal perspectief te plaatsen. Visscher et al. (2007) kijken ook over de grens: zij voerden een viertal casestudies uit in Duitsland en Italië en maakten daarnaast gebruik van onderwijsindicatoren van de OECD (Organisation for economic co-operation and development) om bureaucratisering in het onderwijs in een internationaal perspectief te plaatsen.

5.3 Specifieke analyse van de BOPO-studies

In deze paragraaf wordt een analyse van de afzonderlijke BOPO-studies verricht. Naast een korte weergave van de vraagstelling van het onderzoek en de gehanteerde onderzoeksmethodieken wordt vooral ingegaan op de uitkomsten en de specifieke aanbevelingen. Elke analyse wordt afgesloten met een kritische evaluatie.

<i>Titel:</i>	Interne en externe kwaliteitszorg in het basisonderwijs en de rol van het bovenschools management (OL3) ²⁵
<i>Auteur:</i>	E. van Eck & M. Boogaard (Red.)
<i>Jaar:</i>	2007, Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut

Onderzoekers van het SCO-Kohnstamm Instituut (van Eck & Boogaard, 2007) verrichtten een onderzoek naar interne en externe kwaliteitszorg in het basisonderwijs en de rol van het bovenschools management. In het onderzoek worden interne kwaliteitszorg, schoolontwikkeling, externe verantwoording en de sturing van bovenschoolse managers daarbij in samenhang bestudeerd. Zij stelden twee vragen:

1. Vanuit welke rolopvatting en via welke leiderschapspraktijken geven bovenschoolse managers leiding aan kwaliteitszorg?
2. Op welke momenten en hoe heeft kwaliteitszorg betekenis voor de fase, inhoud, strategieën van schoolontwikkeling en op welke wijze is er sprake van ondersteuning door de bovenschoolse manager?

Voor de beantwoording van deze vragen maken de onderzoekers gebruik van een survey onder bovenschoolse managers en casestudies. Alle 1425 schoolbesturen is gevraagd om deelname en uiteindelijk blijft een respons over van 176 (12%) schoolbesturen. Problematisch voor het survey-deel van het onderzoek is dat er

²⁵ OL3 = Onderzoekslijn 3: kwaliteitszorg, innovatie en schoolontwikkeling

geen sprake is van representativiteit voor alle schoolbesturen: één- en tweepitters zijn uitgesloten.

Uitkomsten survey

Bovenschoolse managers vinden de rol van bestuurder-regisseur (beleidsgericht, richting geven en plannen) het meest belangrijk, gevolgd door die van stimulator-facilitator (procesgericht, samenhang en teamwork) en innovator (aanpassingen en veranderingen zijn noodzakelijk, enthousiasme). Het minst belangrijk achten zij de rol van mentor (oog voor individuele ontwikkeling; ondersteuning en toegankelijkheid).

De leiderschapsrollen, gebruikt door de onderzoekers, zijn beschreven door Quinn (1988). Op alle vijf dimensies van leiderschapspraktijken (visie, stimuleren tot leren, cultuur, modelleren en ondersteuning) (gebaseerd op o.a. Leithwood en Riehl, 2003) scoren de bovenschoolse managers gemiddeld hoog. Er is geen sprake van een heldere samenhang tussen leiderschapsrollen en -praktijken. Er wordt één veronderstelde samenhang gevonden: de rolopvatting van *producent-ondernemer* (taak- en doelgericht, doelrealisatie) hangt positief samen met drie leiderschapspraktijken: visie, cultuur en modelleren (Spearman's rho: .25, .15 en .17 bij $p < .05$). Leiderschapspraktijken hangen (op een tweetal gebieden: modelleren en ondersteunen) wel samen met de bestuursvorm, maar dit resultaat is lastig te interpreteren omdat het om de categorie 'andere bestuursvormen' (dan verenigingen, stichtingen en besturen) gaat. Het is onduidelijk hoe deze vormen er uit zien.

Dan is gevraagd naar de rol van het bovenschools management bij kwaliteitszorg in de scholen. Bijna 40 procent van de bovenschoolse directies werkt al enige tijd met een gestandaardiseerd format voor kwaliteitszorg. Veertien procent gebruikt de gegevens om scholen te vergelijken, ongeveer 44 procent is hier kort geleden mee begonnen. Tweederde van het bovenschools management bespreekt systematisch de kwaliteitszorggegevens met directeuren. Collectieve besprekingen gebeuren incidenteel. Er is ook contact over de gegevens met de inspectie: 56 procent geeft aan dit incidenteel te hebben en 40 procent heeft dit systematisch. Zeventig procent van het bovenschools management geeft aan (zeker of enigszins) een spanning te ervaren tussen interne en externe kwaliteitszorg (met andere woorden het verbeteringsperspectief versus het verantwoordingsperspectief). Hoe hoger de bovenschoolse managers scoren op de leiderschapspraktijken, hoe meer aandacht zij besteden aan kwaliteitszorg (correlaties tussen .18* en .33*). Bestuurskenmerken vormen geen samenhang met de aandacht voor kwaliteitszorg.

Uitkomsten casestudies

Er zijn casestudies verricht op 18 basisscholen, waarbij sprake was van interviews met directie en teamleden die goed op de hoogte zijn van de belangrijkste ontwikkelingen op de school en/of de uitvoering van kwaliteitszorg. In interviews met teamleden is ook ingegaan op de rolverdeling (geïnterviewde, team, directie, schoolbestuur en/of bovenschools management) ten aanzien van kwaliteitszorg en schoolontwikkeling. Ook belemmerende en bevorderende factoren voor kwaliteitszorg zijn opgespoord.

De twee belangrijkste doelstellingen van kwaliteitszorg zijn volgens de scholen leerlingenzorg en schoolontwikkeling. Bijna alle scholen werken met een leerlingvolgsysteem. Bijna alle scholen pakken vernieuwingen aan volgens de ontwikkelaanpak (Boonstra, 2000). Deze aanpak kenmerkt zich door het methodisch

werken aan veranderingen. Zowel het management als het team zijn betrokken bij de verschillende fasen. Er is helderheid over het begin- en eindpunt en samen met het team wordt het probleem verhelderd en gezocht naar oplossingen. Bij schoolontwikkeling spelen vooral grote schoolbesturen een belangrijke rol ten aanzien van facilitatie (aanreiken van modellen en netwerken en organiseren van scholing en expertise). Daarenboven hebben de bovenschoolse managers nog invloed op scholen via hun aandeel in het personeelsbeleid. Inhoudelijk ligt de verantwoordelijkheid veelal bij de scholen; zij maken de keuzes in onderwijsvisie en didactische benadering. Scholen die een compleet en cyclisch intern systeem van kwaliteitszorg hebben georganiseerd lijken in mindere mate afhankelijk te zijn van de controle door de inspectie.

Het spanningsveld (interne versus externe kwaliteitszorg) komt niet terug bij de casestudyscholen. Volgens de onderzoekers is dit verklaarbaar vanuit het feit dat de meeste scholen hun kwaliteitszorg inrichten op basis van een model dat geënt is op de onderwerpen waarop de inspectie haar beoordeling richt. De normen van de inspectie lijken min of meer geïnternaliseerd (p.137). Met andere woorden, de concretisering van kwaliteit door de inspectie vindt zijn weerslag in de criteria die scholen intern gebruiken.

De onderzoekers beschouwen het stimuleren van kwaliteitszorg als een belangrijke (toekomstige) inspectietaak. Het blijkt lastig om opbrengsten toe te schrijven aan kwaliteitszorg en/of schoolontwikkeling. Opbrengsten die genoemd worden op het niveau van de leerlingen (zie p.115) betreffen de verbetering van leerresultaten, gedrag, vermindering aantal probleemleerlingen en meer plezier op school. Op leerkracht- en teamniveau noemen de directies verder professionalisering, terwijl op schoolniveau de planmatige werkwijze en teamgeest als opbrengsten worden genoemd. Het lijkt erop dat alleen opbrengsten naar voren komen wanneer er een cyclisch systeem van kwaliteitszorg is. Belemmeringen bij kwaliteitszorg verschillen per respondent en er worden bovendien zeer diverse factoren naar voren gebracht: teams (niveauverschillen collega's), leerling-populatie (prestaties, ouders), gebouwen (te klein, oud), overheid (gebrek aan tijd, geld, effecten van beleid), bestuur (toekenning middelen duurt lang, te sterke focus op prestaties) en kwaliteitszorg en schoolontwikkeling (structuur, coördinatie, ondersteuning, communicatie). Daarnaast brengen de directeuren ook een variëteit aan bevorderende factoren voor kwaliteitszorg naar voren: teams (veranderingsbereidheid, betrokkenheid), directies (enthousiasme, inspiratie, deskundigheid), leerling-populatie (enthousiaste leerlingen, minder probleemleerlingen), bestuur (genoemd door drie scholen: stimulerend), externe netwerken (contacten die bijdragen aan deskundigheid/partner van de school), kwaliteitszorg en schoolontwikkeling (bereikte verbetering werkt stimulerend, meer structuur, duidelijkheid en grip).

Concluderend kan op basis van de casestudies worden gesteld dat scholen een sterke samenhang ervaren tussen kwaliteitszorg en schoolontwikkeling. Een goed systeem van kwaliteitszorg leidt tot meer samenhang binnen de school. Uitwisseling van kwaliteitszorggegevens tussen scholen onderling, gebeurt nog weinig, dit acht men een taak voor bovenschools management. Ter ondersteuning van de directies moet het bovenschoolse management (of externe persoon) optreden als critical friend.

Aanbevelingen

De onderzoekers geven aanbevelingen voor beleid, praktijk en vervolgonderzoek. Allereerst geven de onderzoekers aan dat de inspectie niet alleen moet focussen op zwakpresterende scholen; een goed inspectierapport werkt motiverend. Ook worden stimulerende en ondersteuning van de aandacht voor het ontwikkelen van een cyclisch proces van kwaliteitszorg (bevorderen van schoolleidercompetenties door het bovenscholse niveau) aanbevolen. Er is nog te weinig uitwisseling van kwaliteitszorggegevens tussen scholen onderling en de onderzoekers achten dit een taak voor het bovenscholse management. Bovenscholse management moet de uitwisseling van kennis en kunde tussen scholen bevorderen. Verder zou ter ondersteuning van de directeuren het bovenscholse management (of externe persoon) moeten optreden als een “critical friend”.

Tenslotte noemen de onderzoekers het belang van verder onderzoek naar wensen en behoeften van scholen en het bovenscholse management als het gaat om *samenwerking* ten aanzien van kwaliteitszorg en schoolontwikkeling.

Kritische beschouwing

Het survey-deel van het onderzoek van *rolopvattingen* bij bovenscholse managers is gebaseerd op het concurrerend-waardenmodel van Quinn en de acht leiderschapsrollen. De keuze hiervan wordt weinig tot niet verantwoord. Het onderzoek van *leiderschapspraktijken* is gebaseerd op het theoretisch concept transformatief leiderschap en de daarbij aansluitende vragenlijst ontwikkeld door Geijsel. Ook deze keuze wordt slechts minimaal verantwoord. Terecht wordt opgemerkt dat het onderzoek naar transformatief leiderschap vooral het leiderschap van schooldirecteuren betreft. Immers transformatief leiderschap heeft te maken met het direct contact met en invloed op leraren. Dit leiderschap is gericht op het bevorderen van samenwerking tussen leraren tot “lerende leraren”, het gericht ondersteunen van de professionele ontwikkeling van leraren en het delen van leiderschap met leraren. Het onderzoek van Van Eck en Boogaard (2007) richt zich niet op schooldirecteuren, maar op het bovenscholse management. Vandaar dat transformatief leiderschap voor bovenscholse management enigszins aangepast wordt omschreven. Het onderzoek wordt hier dus op een ander niveau geplaatst (bovenscholse versus de school zelf) waarbij *verondersteld* wordt dat het transformatief leiderschap van bovenscholse managers het transformatief leiderschap van schooldirecteuren zal/kan beïnvloeden. Er is hier geen sprake meer van een *directe* invloed van transformatief leiderschap op kwaliteitszorg en schoolontwikkeling, maar het kan gebeuren via een tussenstap, via het bovenscholse management. Transformatief leiderschap is gebaat met goede kwaliteitszorg om twee redenen: het maakt duidelijk welke ontwikkelingen nodig zijn in de school en biedt de mogelijkheid de verantwoordelijkheid voor die schoolontwikkeling (gedeeltelijk) over te dragen aan anderen dan de directie of het bovenscholse management. Maar het is mogelijk dat, rekening houdend met de specifieke situatie op een school, een ander type (of een andere variant) van leiderschap ook de gewenste ontwikkelingen op gang kan brengen.

De vragenlijst van Geijsel heeft betrekking op drie van de acht dimensies van transformatief leiderschap die Leithwood e.a. onderscheiden. Van Eck en Boogaard hebben hun vragenlijst uitgebreid met schalen die betrekking hebben op alle dimensies. Na analyse bevat de vragenlijst vijf subschalen die de acht dimensies vertegenwoordigen.

Voor het onderzoek van rolopvattingen worden de omschrijvingen van de acht rollen van Quinn (1988) aangeboden en de bovenschoolse managers moeten aangeven hoeveel belang ze *zelf* toekennen aan deze rollen. De onderzoekers merken daarbij uitdrukkelijk op dat ze niet het feitelijke gedragsrepertoire van het bovenschools management willen onderzoeken, wel de persoonlijke opvattingen van het bovenschools management over het belang van een aantal leiderschapsrollen. Het is dan ook niet verrassend dat er geen grote verschillen tussen de respondenten worden vastgesteld wat het belang betreft en dat de correlaties tussen de rollen niet alle in de lijn liggen van veronderstelde samenhangen.

Ook het onderzoek van leiderschapspraktijken betreft zelfperceptie. Het lijkt ons belangrijk hier in te gaan op de afstand tussen het bovenschools management en het dagelijks werk van de schooldirecteuren. Het probleem van verschuiving van niveau, c.q. de afstand tussen niveaus kan geïllustreerd worden met enkele items. Het gaat bij de items met betrekking tot visieontwikkeling duidelijk over de ontwikkeling van een visie voor de *stichting*. De vraag is bijgevolg wat dit te maken heeft met de visieontwikkeling door een directeur in samenwerking met het schoolteam. Hetzelfde geldt voor één van de items van bijvoorbeeld de schaal versterken van de school-, of organisatiecultuur en het stimuleren van samenwerkingsprocessen: "Wij hanteren professionele normen voor de omgang met elkaar". Is het juist te veronderstellen dat er een transfer ontstaat van omgang tussen directeuren op bovenschools niveau naar een professionele omgang tussen directeuren en leden van een schoolteam?

Alle onderscheiden leiderschapspraktijken worden relatief sterk aangeduid (dat wil zeggen: de respondenten zijn van mening dat de praktijken in sterke mate op hen van toepassing zijn) door de respondenten. Het is dan ook niet verrassend significante correlaties vast te stellen tussen de schalen. Het instrument laat niet toe te differentiëren tussen respondenten wat leiderschapspraktijken betreft.

Het is verrassend, gezien de bedoeling van het onderzoek, dat er zo weinig relevante vragen worden gesteld over kwaliteitszorg.

De onderzoekers stellen vast dat er geen duidelijke en interpreteerbare samenhang is tussen leiderschapsrollen en -praktijken. Wellicht kan dit worden verklaard vanuit de zwakke inhoudelijke kwaliteit (instrumenten gebruiken op een niveau waarvoor ze niet op de eerste plaats bedoeld zijn) en ook vanuit het feit dat er naar perceptie wordt gevraagd wat gemakkelijk leidt tot "wishful thinking" antwoorden. (Merk op: de schaal "sociale wenselijkheid" was niet bruikbaar gezien de lage alfa).

Met andere woorden, het onderzoek biedt onvoldoende informatie over de eigenlijke interventies van het bovenschools management, waardoor inzichten over eventuele invloeden van het bovenschools management moeilijk te begrijpen, laat staan te interpreteren zijn. De resultaten maken het niet mogelijk een inzicht te krijgen in de reële interacties tussen de twee niveaus. Het gaat niet over (begeleidings-) *praktijken*, maar over *wensen*.

Er wordt een aantal resultaten gepresenteerd over de rol van het bovenschools management bij kwaliteitszorg. Deze resultaten roepen enkele vragen op. Zo blijkt bijvoorbeeld dat er steeds meer gestreefd wordt naar het gebruik van hetzelfde gestandaardiseerde format voor kwaliteitszorg in scholen van dezelfde stichting. Is dat een wenselijke evolutie? Of kan dit worden gezien als een niet wenselijk bijkomende externe sturing van scholen? Door veel bovenschools management wordt belang gehecht aan een bovenschoolse vergelijking. De vraag naar het "waarom" van een dergelijke vergelijking is belangrijk maar daarover wordt geen

informatie gegeven. Verder blijkt dat er meer bilaterale gesprekken zijn tussen schooldirecteuren en het bovenschools management, dan dat er gesprekken zijn tussen schooldirecteuren onderling. Rekening houdend met essentiële aspecten van het begrip transformatief leiderschap, zijn collectieve gesprekken belangrijk. De data in de tabellen 4.29 en 4.30 leiden tot de vragen wat de inhoud is van het zogenaamde spanningsveld (spanning tussen het verantwoordingsperspectief en het verbeterperspectief) en op welke manier er actief wordt gewerkt aan dit spanningsveld.

In het tweede deel van het onderzoek wordt de casestudie onder achttien scholen gepresenteerd. De bedoeling is na te gaan hoe scholen aan kwaliteitszorg doen, welke invloed dit heeft op schoolontwikkeling en hoe veranderingsprocessen worden aangestuurd. Daarbij wordt ook onderzocht hoe het bovenschools management een rol speelt bij die schoolontwikkeling en/of de uitvoering van kwaliteitszorg. En ten slotte wordt onderzocht of het feit dat de overheid meer verantwoordelijkheid legt voor de onderwijskwaliteit bij de scholen zelf, leidt tot spanning tussen enerzijds aandacht voor schoolontwikkeling en anderzijds externe verantwoordingsplicht. Uit de vragen blijkt dat er wordt ingegaan op belangrijke en actuele kwesties over de relaties tussen kwaliteitszorg, schoolontwikkeling en vernieuwing.

In het theoretische kader komen twee relaties aan bod. Eén: wat is de relatie tussen kwaliteitszorg en schoolontwikkeling. Twee: wat is de relatie tussen de resultaten van kwaliteitszorg en veranderingsprocessen. De onderzoekers werken vanuit de volgende definitie van kwaliteitszorg: “Kwaliteitszorg is het geheel van samenhangend beleid, concrete doelstellingen en goed management om de benodigde acties en controles uit te voeren waarmee een school de gewenste kwaliteit levert en waarmee de school die kwaliteit continu kan verbeteren” (p.71). Maar als de scholen in kaart hebben gebracht wat ze willen bereiken (zie doelen) wordt de vraag belangrijk hoe de beoogde ontwikkeling op gang kan worden gebracht. Vandaar de vraag naar de manier waarop veranderingen dan worden aangepakt. Om deze vraag te beantwoorden gaan de onderzoekers uit van de drie aanpakken voorgesteld door Boonstra (2000). Het is wenselijk dat de relatie (eventueel verschil) tussen schoolontwikkeling en de wijze waarop de veranderingen worden aangepakt, duidelijk wordt aangegeven. De beschrijving van de resultaten laat toe deze relatie duidelijk te maken.

Enigszins verrassend is de opmerking dat de casestudies inzicht moeten geven in de rol die kwaliteitszorg speelt in processen van schoolontwikkeling en *professionele ontwikkeling van teamleden*. Op zichzelf is dit een interessante toevoeging, maar dit kwam niet aan bod bij de formulering van de doelen van het onderzoek.

De vraag naar de veranderingsaanpak wordt alleen gesteld aan de directeuren en niet aan de leraren (er is wel gesproken met teamleden/bouwcoördinatoren). Het is niet uitgesloten dat leraren ook een visie hebben op de manier waarop in hun school veranderingen aangepakt worden. Het vergelijken van twee perspectieven – van de directeur en van de leraren – biedt ongetwijfeld mogelijkheden voor een meer valide beschrijving.

Ten aanzien van de opbrengsten van kwaliteitszorg stellen de onderzoekers vast dat de opbrengsten bij de leraren en het team kunnen worden samengevat als “*er is sprake van professionalisering*” (p.115). En ook wordt dan beschreven hoe die professionalisering zichtbaar wordt. Hier gaat het om resultaten die voorwaarden creëren voor de toekomst en voor het werken met nieuwe projecten die zich in de

toekomst ongetwijfeld zullen blijven aanbieden. Met andere woorden, in onderzoek naar de invloed van kwaliteitszorg (de systemen die worden gebruikt, de systematiek van de kwaliteitscyclus, de manier waarop met data wordt gewerkt, et cetera) moet er onzes inziens bijzondere aandacht worden besteed aan metaresultaten (professionele ontwikkeling van leraren is zo'n metaresultaat), die gunstige voorwaarden creëren voor de manier waarop in de toekomst de school en het team met ontwikkeling en vernieuwing kunnen/zullen omgaan.

<i>Titel:</i>	Professionele ontwikkeling door werken aan onderwijs en loopbaan (OL3)
<i>Auteur</i>	H. van Gennip, J. van Kuijk, F. van der Krogt
<i>Jaar:</i>	2007, Nijmegen: ITS – Radboud Universiteit Nijmegen

Onderzoekers van het ITS (van Gennip, van Kuijk & van der Krogt, 2007) verrichtten een onderzoek naar professionele ontwikkeling door werken aan onderwijs en loopbaan. In deze studie staan twee onderzoeksvragen centraal. Allereerst is de vraag hoe professionalisering van leraren vorm krijgt, welke factoren hierbij een rol spelen en hoe effectief dit is. Daarnaast is nagegaan of sprake is van dwarsverbanden tussen professionalisering in het kader van onderwijsbeleid en het personeelsbeleid en tot welke uitkomsten dit leidt.

In dit exploratieve onderzoek wordt een diversiteit aan onderzoeksmethodieken toegepast: een literatuurstudie (verkenning van theoretische en empirische varianten van professionalisering); secundaire data-analyses; een survey onder leraren en schoolleiding en afsluitend een minisymposium. Voor de secundaire analyses is gebruik gemaakt van data van 114 basisscholen, verzameld voor eerder BOPO-onderzoek naar competenties van leraren (Van Gennip, Van Kuijk, Van der Krogt, 2002) en van data uit het PRIMA-6 cohort van 2005/2006.

Survey: 121 scholen met 143 leraren en 101 directeuren (respons uit 343 uitgenodigde basisscholen (35%) die deelnemen aan PRIMA-6) hebben deelgenomen aan de survey. Van de 121 scholen zijn er 68 waarvan zowel minimaal één leraar als de schoolleiding de enquête heeft ingevuld. (Deze groep van 68 scholen blijkt echter niet representatief te zijn voor de landelijke situatie ten aanzien van denominatie en urbanisatiegraad). Er wordt gebruik gemaakt van een zelfbeoordeling met betrekking tot de beheersing van competenties (overigens wordt het begrip 'competentie' alleen als gedrag geoperationaliseerd, terwijl ook de kenniscomponent en de keuze voor toepassing van een bepaalde handeling op een bepaald moment als component van een competentie kunnen worden gezien).

Uitkomsten

Leren van *werken aan onderwijs* gaat om het uitvoeren en veranderen van het onderwijs in de school. Leren van *werken aan de loopbaan* betreft HRM, zorg voor leraren: het aannemen, doorstromen en uitstromen.

Het onderzoek baseert zich op de leernetwerktheorie van Van der Krogt (2007). Deze theorie onderscheidt drie processen: onderwijs uitvoeren en veranderen, personeelsdoorstroming (HRM) en het creëren van leertrajecten (HRD). Het onderzoek focust op twee processen: 'leren van werken aan onderwijs' en 'leren van werken aan de loopbaan'.

Secundaire data-analyse (data van Van Gennip et al., 2002) wijst uit dat de competentieontwikkeling in scholen inderdaad langs deze twee sporen verloopt.

De meeste leraren beoordelen de beheersing van hun competenties als voldoende tot ruim voldoende. De competenties gericht op onderwijs geven worden als beste beoordeeld, als minste de competenties die betrekking hebben op de loopbaan. De beheersing van onderwijscompetenties kan niet verklaard worden door het leren van werken aan onderwijs. De beheersing van loopbaancompetenties kan gedeeltelijk verklaard worden (19% verklaarde variantie) door het leren van werken aan de loopbaan ($B\grave{e}ta = .33$, $p = 0.01$).

De gemeten schooleffectiviteit (taal/rekenen groep 8, op schoolniveau) kan niet verklaard worden door de variabelen die zich richten op het opdoen van leerrelevante ervaringen door leraren (niet door het leren van werken aan onderwijs, noch het werken aan de loopbaan).

Aanbevelingen

De overheid legt momenteel de nadruk op het voeren van integraal personeelsbeleid. Professionalisering is bedoeld om leraren (beter) toe te rusten voor de uitvoering van onderwijstaken. Maar op basis van literatuur en dit onderzoek zou ook het opdoen van ervaringen met betrekking tot de loopbaan moeten worden gestimuleerd.

De schoolleiding moet leraren ruimte bieden om te werken aan hun loopbaan.

Voor leraren geldt dat het ook mogelijk moet zijn om eigen professionele doelen na te streven, die ook op het terrein van de loopbaan liggen. Leren door te werken aan onderwijs en leren door te werken aan de loopbaan zijn twee te onderscheiden processen, maar ze zijn niet geheel onafhankelijk van elkaar.

Bij toekomstig onderzoek zou het goed zijn om scholen (casussen) te selecteren die reeds bewezen hebben succesvol te zijn. De onderzoekers stellen (op basis van de expertraadpleging) dat wanneer een school bijvoorbeeld een tegenslag heeft overwonnen (zoals een slechte beoordeling van de inspectie) leraren of schoolleiding daadwerkelijk iets geleerd en gepresteerd hebben.

Kritische beschouwing

Aansluitend bij de zogenaamde netwerkbenadering wordt in dit onderzoek een onderscheid gemaakt tussen leren van werken *aan onderwijs* en leren van werken *aan de loopbaan*. Beide leerlijnen dragen bij aan de professionele ontwikkeling van leraren. Met professionalisering bedoelen de onderzoekers: “het bevorderen van (impliciete en expliciete) leeractiviteiten van leraren met het oog op verbetering van het primaire proces en de inzet en inzetbaarheid (‘employability’) van leraren in en buiten de school”. Voor het eerste biedt kwaliteitszorgbeleid in een school een kader; voor het tweede het personeelsbeleid. De expliciete link tussen professionalisering en verbetering van primaire processen is essentieel. De relatie tussen professionalisering en inzetbaarheid is eveneens belangrijk gezien de nieuwe functies die in scholen worden gecreëerd en de mogelijkheden voor carrièreontwikkeling. De onderzoekers merken terecht op dat beide leerlijnen andere doelen hebben, andere instrumenten moeten inbrengen en wellicht ook verschillende resultaten hebben. De aanleiding voor het op gang brengen van professionele activiteiten kan verschillend zijn. Zo kunnen leerproblemen aanleiding geven tot professionaliseringsactiviteiten rondom remedial teaching.

De onderzoekers merken eveneens terecht op dat er weinig empirisch materiaal beschikbaar is over het *feitelijk verloop* van de professionele ontwikkeling van

leraren. In hoofdstuk 2, waar enkele theoretische uitgangspunten en termen worden omschreven, wordt gesteld dat professionele ontwikkeling een *leerproces* impliceert waardoor de persoonlijke actietheorie (samenstel van kennis, kunde en waarden) bevestigd of verder ontwikkeld wordt. Met het oog op onderwijsverbetering is het dus niet alleen belangrijk dat professionaliseringsactiviteiten leiden tot anders of verbeterd handelen van leraren. Maar de leraren moeten dit handelen voor zichzelf ook beter kunnen verantwoorden, ze moeten een beter inzicht verkrijgen in de betekenis ervan en de mogelijke effecten van dit handelen. Over dit kernproces biedt het onderzoek geen informatie.

Er wordt soms onzorgvuldig omgesprongen met enkele termen. De term 'actietheorie' wordt omschreven en het belang hiervan voor het begrijpen van professionele ontwikkeling als proces (p10). Later is er echter sprake van onderwijstheorieën: wordt hiermee ook actietheorie bedoeld? Verder wordt verwezen naar het schoolorganisatieklimaat (p.13), terwijl wellicht schoolcultuur wordt bedoeld ("...waarden en normen die in het netwerk hun neerslag hebben gevonden").

De relatie tussen professionele ontwikkeling en leren (leerprocessen) wordt door de onderzoekers gelinkt aan impliciet en expliciet leren. Impliciet leren wordt opgevat als het opdoen van ervaringen die relevant kunnen zijn voor de actietheorie van de leraar en dus voor zijn professionele ontwikkeling. Maar dit blijft impliciet leren omdat de leraar deze ervaringen *niet bewust inkadert in zijn actietheorie*. Indien dit laatste wel gebeurt en als de leraar aan de ervaringen *betekenis* geeft, is er sprake van expliciet leren. Op deze manier herdefinieert de leraar zijn ervaringen. Pas dan gaan die ervaringen een rol spelen in de professionele ontwikkeling en wordt er expliciet geleerd. Hieruit blijkt nog eens het belang van inzichten in het leerproces onderliggend aan de professionele ontwikkeling en in de wijze waarop dit proces kan worden ondersteund, c.q. gestuurd. Het is dan ook noodzakelijk preciezer aan te geven wat wordt bedoeld met "inkaderen" en "herdefiniëren". Het onderscheid tussen impliciet en expliciet leren wordt ook in verband gebracht met de twee leerlijnen die geregeld aan bod komen in de tekst. Het meedoen aan veranderingsprocessen draagt bij aan de professionele ontwikkeling. *Dit is vooral impliciet leren*. Door systematisch opgezette leertrajecten wordt bijgedragen aan de professionele ontwikkeling van leraren waardoor hun handelen wordt verbeterd. *Dit is vooral expliciet leren*. Waarom dit onderscheid op deze manier wordt gemaakt is niet duidelijk. Wordt er, aansluitend bij de eerste leerlijn, verondersteld dat een individuele leraar, die aan verbetering van zijn onderwijs werkt, niet of op onvoldoende wijze kan reflecteren waardoor zijn ervaringen niet gekaderd worden in zijn actietheorie of waardoor er geen herdefiniëring tot stand komt? En verder: komt deze herdefiniëring alleen (of vooral) tot stand in systematisch opgezette leertrajecten waar reflectie wordt ondersteund en gestimuleerd? *Ook hier moeten we opmerken dat het onderzoek over dit impliciet en expliciet leren geen informatie biedt.*

Hoofdstuk 4 bevat een verslag van een secundaire analyse op eerder uitgevoerd onderzoek. De organisatiestructuur (onafhankelijke variabele) wordt onderzocht door de mate van formalisatie en de mate van centralisatie vast te stellen. In hun conclusies wijzen de onderzoekers erop dat voor personeelsontwikkeling formaliseren een belangrijk mechanisme is. Wat dit mechanisme precies is en hoe dit een invloed heeft op competentieontwikkeling wordt niet aangegeven. Voor leren in het kader van onderwijsverbetering is de verhouding tussen schoolleider en leraren

van groter belang. Op de ruimere betekenis van deze vaststelling wordt niet ingegaan. Wel belangrijk in dat verband is de opmerking van de onderzoekers dat er nood is aan meer inzicht in de actornetwerken binnen de scholen en in de verschillen en overeenkomsten tussen specifieke netwerken. Vraag is of men deze inzichten kan genereren via onderzoek met vragenlijsten.

In hoofdstuk 5 wordt een secundaire analyse uitgevoerd op een aantal PRIMA-gegevens. De vraag is hier of het opgebouwde theoretisch kader, de operationalisering en instrumentalisering een basis bieden voor een inzicht in de leerprocessen waardoor het handelen van leraren verandert c.q. verbetert en waardoor actietheorieën al dan niet veranderen? Overigens hebben de zogenoemde opbrengsten niet direct te maken met verbeterd handelen en/of gewijzigde actietheorie, maar veeleer met *gunstige voorwaarden* voor verbetering van het onderwijs. Met andere woorden de vraag blijft wat de strategische (innovatieve?) afstand is tussen deze afhankelijke variabelen en veranderingen in de dagelijkse praktijk, waardoor prestaties bij leerlingen kunnen verbeteren? In hun slotsom wijzen de onderzoekers erop dat de PRIMA-data weinig voorspellende waarde hebben voor de mogelijke opbrengsten van diverse processen waarlangs leraren leerrelevante ervaringen opdoen. Met het oog op betere inzichten moeten de variabelen geplaatst onder 'processen' verder gespecificeerd en geconcretiseerd worden. Verder kan de vraag worden gesteld of het verantwoord is op basis van de antwoorden van drie leraren een uitspraak te doen over het schoolniveau.

De hoofdstukken 6 t/m 9 hebben betrekking op nieuw uitgevoerd onderzoek. Vraagstelling en operationalisering worden kort en duidelijk omschreven. Eén van de variabelen bij 'leren van werken aan onderwijs' is de *speelruimte bij onderwijsproblemen*. Blijft de vraag wat de relatie is tussen speelruimte krijgen en het proces van professionele ontwikkeling. Persoonlijke speelruimte hebben kan betekenen dat een individuele leraar verder kan werken volgens zijn actuele actietheorie en er van ontwikkeling geen sprake is. De speelruimte die gegeven wordt biedt als het ware de mogelijkheid om routinematig verder te werken, ook al vraagt het probleem waaraan moet worden gewerkt om een ander benadering. Ook de onderzoekers merken op dat speelruimte één ding is, maar dat gebruik ervan een tweede is. Belangrijk is ook hier de vraag of het verantwoord is op basis van maximaal twee leraren per school een uitspraak te doen over het schoolniveau.

Sommige vaststellingen leiden tot de vraag wat de juiste betekenis ervan is. Volgens de directeuren komt hun ondersteuning vooral tot haar recht bij problemen met gesprekken met ouders, conflicten met collega's en ordeproblemen in de groep. Vraag is of de directeur vooral steun biedt als er zich problemen voordoen. En verder stellen de onderzoekers vast dat klassebezoek, individuele feedback en coaching veel minder (in vergelijking met scholing voor het team, individuele scholing, teambesprekingen,) worden aangeboden. Wat is de juiste betekenis hiervan? Zegt dit iets over de manier waarop directeuren ondersteuning bieden?

In hoofdstuk 7 wordt het als gevolg van diverse technische ingrepen (samenvoegen van schalen, weglaten van schalen, factoranalyses) steeds moeilijker om de juiste *betekenis* van de resultaten te vatten. Zo stellen de onderzoekers vast dat er twee sporen (leerlijnen) zijn waarlangs leraren leerrelevante ervaringen opdoen, maar dat deze processen (?) toch een zekere samenhang vertonen (corr. .55). De vraag rijst

of de analyses vooral gericht zijn op het kunnen vaststellen van de twee theoretisch vooropgestelde sporen. Men komt evenwel niet toe aan het begrijpen van wat professioneel leren precies is en hoe leerprocessen precies verlopen in de dagelijkse werkcontext.

In hoofdstuk 9 presenteren de onderzoekers de belangrijkste resultaten, enkele belangrijke conclusies en reflecteren ze over gewenst vervolgonderzoek. Enkele belangrijke theoretische uitgangspunten worden herhaald. Ze wijzen er met name op dat professionele ontwikkeling tot stand komt via processen waarin leraren als actor participeren. In dit onderzoek betekenen processen bijvoorbeeld ondersteuning door collega's, door de schoolleiding en scholingsactiviteiten. Hiermee introduceren ze een eigen betekenis van "proces". De meer voor de handliggende betekenis van proces, namelijk het leerproces als basis voor professionele ontwikkeling, wordt niet onderzocht. De onderzoekers wijzen daar zelf op: "Bij vervolgonderzoek zou voor het vaststellen van de professionele ontwikkeling van leraren directer aangesloten kunnen worden bij de actietheorie die leraren hanteren en eventuele veranderingen daarbinnen".

Een laatste opmerking betreft het uitgangspunt dat een leernetwerktheorie uitgaat van de *school als organisatie*. Eén implicatie hiervan is dat in toekomstig onderzoek ervoor moet worden gezorgd dat er voldoende antwoorden van individuele leraren zijn om naar het schoolniveau te kunnen aggregeren.

Titel: Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs; een eerste verkenning (OL3)
Auteur: H.Blok & E. van Eck
Jaar: 2008, Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut

Onderzoekers van het SCO-Kohnstamm Instituut (Blok & van Eck, 2008) verrichtten een onderzoek naar leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs. In het onderzoek werden drie vragen gesteld. De eerste betreft wat in het onderwijs valt te verstaan onder 'leren in netwerken' en welke dimensies of facetten aan dit begrip kunnen worden onderscheiden. De tweede betreft de effecten van 'leren in netwerken' op de professionalisering van leraren op schoolontwikkeling. De derde gaat in op het functioneren van netwerken van leraren en scholen in het primair onderwijs.

Voor de beantwoording van deze vragen maken de onderzoekers gebruik van een begripsanalyse (vraag 1), literatuurstudie (vraag 2) en vraaggesprekken/telefonische enquêtes onder een steekproef van acht (schooloverstijgende) netwerken van leraren en scholen (vraag 3). De gesprekken vormen de basis voor de ontwikkeling en uitvoering van een survey onder een grotere groep van 37 (schooloverstijgende) netwerken (uiteindelijk in totaal 45 netwerken, inclusief de eerder onderzochte acht). De onderzoekers merken zelf op dat ze geen zicht hebben op de representativiteit en dat het moeilijk was om een overzicht te hebben op alle bestaande netwerken. Het rapport is afgesloten met een paneldiscussie over de conclusies en aanbevelingen.

Uitkomsten

Zowel in het Nederlands als het Engels is een grote verscheidenheid aan gebruikte termen voor leren in netwerken en de betekenis daarvan. Het gaat echter steeds om groepen personen of organisaties die gezamenlijk een of meer doelen nastreven met het oog op leren (van individuen) of verbeteren (van organisaties). Blok en Van Eck (p.12) verstaan onder een leer- of verbeterennetwerk het volgende: *“Een groep personen of organisaties - werkzaam in het onderwijsdomein- die gezamenlijk een of meer doelen nastreven met het oog op leren (van individuen) of op verbeteren (van organisaties)”*. Van deze leer- of verbeterennetwerken zijn er vervolgens weer verschillende soorten te onderscheiden zoals scholen- of lerarennetwerken en schoolgebonden of schooloverstijgende netwerken.

De onderzoekers stellen dat het moeilijk is om de effectiviteit van netwerken vast te stellen, mede doordat zij vaak geen doel op zich zijn, maar een middel om een ander doel te bereiken (bijvoorbeeld betere prestaties). Over het algemeen is er volgens Blok en Van Eck (2008) weinig hard onderzoek beschikbaar. Drie Nederlandse en drie buitenlandse netwerken worden toegelicht. Twee buitenlandse projecten (Every Child a reader en Success for All) hebben hun doelen bereikt, van de andere vier netwerken (Networked Learning Communities, Teamonderwijs op maat, Verbreding Techniek Basisonderwijs en Ziezo) is informatie over effectiviteit twijfelachtig of niet aanwezig. Er wordt (volgens Blok en Van Eck, 2008) geen aandacht besteed aan het rendement van dergelijke netwerken. De onderzoekers laten aan de hand van vier vormen van onderzoek zien welke mogelijkheden er zijn om bewijs te vinden van de werking van netwerken:

- 1) Onderzoek naar processen – nauwelijks uitspraken over opbrengsten, zwakke bewijskracht, wel theorievorming.
- 2) Mening van experts – kan onzuiver oordeel zijn door niet-onafhankelijke positie t.o.v. netwerk, succescriteria soms onduidelijk.
- 3) Mening van deelnemers aan leer- of verbeterennetwerken – algemene oordelen of specifieke vraag naar opbrengsten.
- 4) Het leren van leraren en leerlingen – onderzoek dat op empirische wijze een verband tracht te leggen tussen een netwerk en het leren van leraren of leerlingen.

De gesprekken met coördinatoren van acht schooloverstijgende netwerken vormen de basis voor het ontwikkelen en afnemen van een telefonische vragenlijst. Per netwerk zijn een coördinator en een tweetal deelnemers aan het netwerk bevraagd. Van de 45 netwerken is meer dan de helft opgericht door een wsns-samenwerkingsverband, gevolgd door expertise-instellingen en het schoolbestuur. 29% van de netwerken is al meer dan tien jaar geleden van start gegaan. De belangrijkste aanleiding (40%) ligt in de start van een innovatieproject of nieuw beleid. Ook de behoefte aan intervisie of uitwisseling wordt vaak genoemd (22%). Het belangrijkste doel dat men tracht te bereiken is de professionalisering en verbetering van de lespraktijk. De groep personen waar het netwerk zich primair op richt is bij ongeveer driekwart van de netwerken ‘de specialisten’. Hiertoe behoren intern begeleiders, remedial teachers en specifieke coördinatoren. Iets meer dan een derde van de netwerken richt zich op leraren en een klein kwart op schooldirecteuren. Overige deelnemers zoals wetenschappers, schoolbegeleiders en medewerkers LPC worden daarnaast vaak genoemd. Het aantal deelnemers varieert

tussen de twee en 25.000, waarbij dit laatste getal betrekking heeft op leraren die gebruik maken van het kennisnet.

Nagenoeg alle netwerken werken met gemeenschappelijke uitwisselings- of studiebijeenkomsten. Veel netwerken kennen daarnaast een centraal informatiepunt voor vragen of problemen. Concreet is men vooral bezig met het uitwisselen van praktijkervaringen met elkaar. Ook het uitwisselen van materialen en het overdragen van kennis door eigen en externe experts zijn veelvoorkomende activiteiten. Het merendeel van de netwerken evalueert de activiteiten, vaak voor externe verantwoording. Een evaluatie heeft vaak de vorm van het vragen naar tevredenheid. De werkwijze van de netwerken vormt zowel een sterk als zwak punt. Samenwerking en uitwisseling worden als belangrijk ervaren maar de vrijblijvende deelname en een gebrek aan faciliteiten is negatief. De deelnemers hebben hun oordeel gegeven over de effectiviteit van het netwerk: op de deelnemer zelf, op de school en op de leerlingen. De deelnemers geven hun hoogste waardering aan de effectiviteit van het netwerk op de eigen expertise (gemiddeld een 7.8).

De paneldiscussie (vertegenwoordigers uit het brede onderwijsveld) wijst uit dat de leden geen voorstander zijn van de nieuwe term 'leer- of verbeterennetwerk'. Men zou liever een typologie van verschillende organisatievormen voor professionalisering en schoolverbetering zien. Volgens het panel zouden niet alleen leer- of verbeterennetwerken gestimuleerd moeten worden om aan het 'evidence-based'-criterium voldoen, ofwel de effectiviteit ervan onderzoeken. Echter, dit is een strenge eis; het is immers niet gemakkelijk om de effectiviteit van een netwerk exact vast te stellen, daarnaast kunnen netwerken ook nuttige neveneffecten hebben.

Aanbevelingen

De aanbevelingen van de onderzoekers zijn niet specifiek voor òf de praktijk òf het beleid òf het onderzoek, maar algemeen. Allereerst bevelen zij verdere investeringen aan in leer- of verbeterennetwerken onder zekere condities met een 'smart' geformuleerd oogmerk en effectonderzoek. Daarnaast zou expliciet aandacht besteed moeten worden aan alternatieve operationalisering voor de kwaliteit van leraren en scholen (schoolzelfevaluatie, portfolio's etc). Ten slotte, zouden leer- of verbeterennetwerken moeten worden verbonden aan ándere mogelijkheden om de kwaliteit van leraren en scholen te versterken (externe expertise, samenwerking).

Kritische beschouwing

Er werden drie duidelijke onderzoeksvragen gesteld. Vraag 2 naar de effecten van netwerken op de professionele ontwikkeling van leraren en op schoolontwikkeling is de belangrijkste. Jammer dat er weinig tot geen aandacht werd besteed aan de relatie tussen vraag 2 en 3. De survey onder de deelnemers en coördinatoren van de onderzochte netwerken van vraag 3, vraagt wel naar een oordeel over de effectiviteit van het netwerk. Dat is natuurlijk geen hard onderzoek naar effecten op professionalisering, maar dat was in het kader van dit onderzoek ook niet mogelijk geweest omdat de onderzochte netwerken vaak al een langere periode lopen.

Volgens Blok en Van Eck ontbreekt wetenschappelijk bewijs dat netwerken bijdragen aan het leren van leraren of schoolverbetering. Bij deze uitspraak achten wij een nuancering nodig. Hoewel er (nog) niet veel wetenschappelijk onderzoek is verricht naar de effecten van netwerken, laat het beperkt beschikbare wetenschappelijk onderzoek zien dat er wel degelijk effecten op leerlingprestaties worden vastgesteld

(vgl. Bolam et al., 2005; Mulford & Silins, 2003; Tighe, Wang & Foley, 2002; Louis & Marks, 1998; Newmann & Wehlage, 1995).

Twee buitenlandse projecten (Every Child a reader, Success for All) hebben hun doelen bereikt, van de andere vier netwerken (Networked Learning Communities, Teamonderwijs op maat, Verbreding Techniek Basisonderwijs en Ziezo) is informatie over effectiviteit twijfelachtig of niet aanwezig. Na lezing van het rapport blijven we met de vraag zitten of de onderzochte netwerken eigenlijk meer zijn dan regelmatig georganiseerde studiedagen. Daarbij stellen de onderzoekers vast dat de netwerken zich vooral richten op specialisten in de scholen en veel minder op de groepsleraren. Daarbij komt dat de frequentie van de bijeenkomsten en het aantal uren dat besteed wordt aan het werk binnen de netwerken laag zijn. Het is dan ook niet verrassend dat de doorstroming naar de dagelijkse praktijk gering is. Belangrijk in functie van de professionele ontwikkeling van leraren en van schoolontwikkeling is inderdaad de vaststelling van een gebrekkige doorwerking van de verworven inzichten naar de eigen lespraktijk of school.

In hoofdstuk 3 worden zes leer- of verbeter-netwerken geanalyseerd vanuit de vraag wat de opbrengsten zijn. De conclusie is: “Wetenschappelijk evidentie over de waarde van zulke netwerken voor het leren van leraren of voor schoolverbetering ontbreekt vooralsnog” (p.29). In de analyse van de onderzoekers zijn geen aanknopingspunten te vinden voor een mogelijke verklaring van deze vaststelling. Zo stellen Ledoux et al. (2005) vast dat de deelnemers aan netwerken rondom de overgang van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs zich zelden bezig hielden met de kern van de aansluitingsproblematiek. Belangrijke beleidsvraagstukken zouden blijven liggen. De onderzoekers verwijzen naar het onderzoek van Supovitz (2002). Daar wordt vastgesteld dat de samenwerking tussen de leraren hoofdzakelijk gericht was op de dagelijkse gang van zaken en dat de “instructional practice” binnen de teams nauwelijks aandacht kreeg. Supovitz komt tot de conclusie dat de “communities of practice” waarschijnlijk alleen tot de gewenste verbeteringen zouden leiden als ze de lespraktijk daadwerkelijk tot object van gesprek en studie hadden gemaakt. Hieruit blijkt dat netwerken wellicht maar tot de gewenste resultaten leiden als de werking enigszins wordt gestuurd door experts die voldoende vertrouwd zijn met de praktijk en die erin slagen de concrete inbreng van de leden op een wat hoger inhoudelijk niveau te brengen. En dat de discussie en inbreng inderdaad goed moeten aansluiten bij de dagelijkse praktijk die moet worden verbeterd. Vrijblijvende discussies leiden wellicht tot het gevoel bij de deelnemers dat ze “er wat aan gehad hebben”, maar de doorwerking naar de praktijk blijft gering.

Wat de effectiviteit van de netwerken betreft, is er aan de deelnemers gevraagd een *persoonlijke appreciatie* te geven. In de conclusies wijzen de onderzoekers erop dat de effectiviteit van leer- of verbeter-netwerken nog niet goed werd onderzocht. Daarbij merken ze op dat de wetenschap nog weinig grip heeft op de procesketen. De weg van verbeter-netwerken naar bijvoorbeeld verbeterde resultaten bij leerlingen is lang en complex en er spelen veel gekende en ongekende intermediaire variabelen een rol. Dit is een belangrijke opmerking en een impliciet pleidooi voor het langer volgen van scholen en leraren die samenwerken in gerichte en goed gestuurde netwerken.

Titel: Het nieuwe leren in het basisonderwijs; een begripsanalyse en een verkenning van de schoolpraktijk (OL3)

Auteur: H.Blok, R. Oostdam & T.Peetsma

Jaar: 2006, Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut

Onderzoekers van het SCO-Kohnstamm Instituut (Blok, Oostdam & Peetsma, 2006) verrichtten onderzoek naar de verschijningsvormen van het *nieuwe leren*. Zij trachten vast te stellen op welke onderwijskundige en leerpsychologische uitgangspunten ze gebaseerd zijn en welke leeropbrengsten er zijn vastgesteld. De onderzoekers proberen na te gaan hoe het nieuwe leren in de praktijk van het basisonderwijs vorm krijgt. Daarnaast was een subvraag hoe op scholen waar zich vormen van het nieuwe leren voordoen, registratie en toetsing van leeropbrengsten en andere vorderingen plaatsvindt.

Voor de beantwoording van deze vragen is gebruik gemaakt van exploratief onderzoek en een verdiepingsonderzoek (casestudy). De casestudy betrof acht basisscholen, die voorop lopen of al verder gevorderd zijn met de invoering van het nieuwe leren.

Uitkomsten

De onderzoekers komen op basis van uitgebreid literatuuronderzoek tot een 'akkoorddefinitie': het nieuwe leren verwijst naar vormen van onderwijs met een of meer van de volgende uitgangspunten: (a) er is aandacht voor zelfregulatie en metacognitie, (b) er is ruimte voor zelfverantwoordelijk leren, (c) leren vindt plaats in een authentieke leeromgeving, (d) leren wordt beschouwd als sociale activiteit, (e) leren vindt plaats met behulp van ICT en (f) er wordt gebruik gemaakt van nieuwe beoordelingsmethodieken, die passen bij een of meer van de hiervoor genoemde uitgangspunten.

De auteurs oordelen dat er niets met zekerheid valt te zeggen over de leeropbrengsten van het nieuwe leren; daar is eigenlijk niets over bekend. Daarom kijken de onderzoekers naar internationaal onderzoek naar de zes (hierboven beschreven) uitgangspunten. Daaruit zijn aanwijzingen te vinden voor een positief verband tussen uitgangspunt (a, d en e) en leeropbrengsten. Echter dit onderzoek is niet-Nederlands onderzoek en in veel gevallen ook niet onderzocht in het basisonderwijs.

Hoe krijgt het nieuwe leren nu vorm in het basisonderwijs? Op basis van de zes eerder genoemde uitgangspunten concluderen de onderzoekers dat alle scholen in ruime mate aandacht besteden aan zelfregulatie en iets minder aan metacognitie. De ruimte voor zelfverantwoordelijk leren komt tot uiting in de keuzetijden die scholen aanbieden. Deze keuzetijden worden meestal ingevuld met wereldoriëntatie en creatieve vorming, soms ook met taal en rekenen. De authentieke leeromgeving wordt door alle scholen belangrijk gevonden. Enerzijds gebeurt dit door materialen en personen van buiten de school naar binnen te halen en anderzijds door leerlingen de mogelijkheid te bieden zelf te bepalen wat ze gaan leren om het onderwijs op die manier betekenisvol te laten zijn. Ook beschouwen alle scholen het leren als een sociale activiteit. Dit komt op diverse wijzen tot uiting: heterogene groepen, groepsoverstijgend leren of tutorleren. Opvallend is dat leren met behulp van ICT in mindere mate op de scholen voorkomt. Het laatste punt, het gebruik van beoordelingsmethodieken, is iets dat wel de aandacht van de scholen heeft, maar in

de praktijk nog geen uitvoering kent. Drie scholen oriënteren zich op het gebruik van een leerling-portfolio. Andere scholen werken al met dit portfolio maar bevinden zich nog in een startfase.

Welke toetsvormen worden er op deze scholen gebruikt? Vier scholen maken gebruik van de Eindtoets basisonderwijs van Cito. Twee andere scholen gebruiken een intelligentietest of test voor leerpotentieel (geen geschikte indicatoren voor leervorderingen). Eén school heeft nog geen leerlingen die de school verlaten en een school geeft ouders of leerlingen de gelegenheid om zelf om een toets te vragen. Zes van de acht scholen maken gebruik van *tussentijdse* toetsen uit het leerlingvolgsysteem van het Cito. Blok et al. (2006) stellen vast dat ook andere instrumenten om de leervorderingen vast te leggen (portfolio, leraarbeoordelingen) worden gebruikt maar niet al deze instrumenten zijn even geschikt voor het afleiden en/of bijhouden van leervorderingen.

Aanbevelingen

De onderzoekers geven alleen aanbevelingen voor vervolgonderzoek. Onderzoek gericht op verduidelijking van de doelen of pretenties van nieuwe-lerenscholen.

Daarnaast achten Blok et al. (2006) ontwikkelingsonderzoek nodig om meetinstrumenten te construeren op gebieden die belangrijk zijn voor het nieuwe leren maar waar nu nog geen instrumenten voor bestaan. Verder wordt aanbevolen om regelmatig een overzicht of review te maken van leeropbrengsten op basis van beschikbare schoolrapportages en inspectierapporten.

Kritische beschouwing

“Variatie in de praktijk” en “verscheidenheid in de opvattingen” over het nieuwe leren komen als een rode draad in het gehele rapport terug. Dit blijkt uit de analyse van het nieuwe leren in de onderwijspraktijk; uit onderzoek over de effectiviteit van zelfregulerende leren en heel duidelijk uit de beschrijvingen van de acht cases. Trouwens bij de keuze van de cases werd uitgegaan van variaties in de verschijningsvorm en werd gezocht naar scholen die een “brede dwarsdoorsnede vormen van het nieuwe leren in de basisschool”.

Tegenover deze realiteit vinden we in het rapport een vorm van (impliciet) pleidooi om aan een duidelijke definitie te werken (met een afbakening van essentiële elementen van het nieuwe leren) vanuit de veronderstelling dat een duidelijke definitie zal/kan leiden tot een betere implementatie. Met andere woorden, een beter gedefinieerd begrip zal wellicht leiden tot minder variatie. In par. 2.3 wordt gesteld dat het belangrijk is te weten hoe de *overheid* omgaat met de term “nieuw leren”. Immers, “de keuze van termen – en de inhoud die aan termen wordt gegeven – kan een belangrijk hulpmiddel zijn bij de uitwerking van zulk beleid”. Er is de verwachting dat een betere definiëring de kwaliteit van de implementatie zal bevorderen. De veronderstelling dat een duidelijke (werk-)definitie of een wetenschappelijk verantwoorde definitie een voorwaarde is om effectief een vernieuwing te realiseren, is voor discussie vatbaar. Dit staat in schril contrast met de jarenlange ervaring (in de praktijk en in onderzoek) dat (1) hoe duidelijk de vernieuwing ook omschreven is er zich altijd aanvaardbare en niet aanvaardbare varianten voordoen en (2) dat bij een evaluatie van een vernieuwing de onderzoekers meestal zelf bepalen welke elementen ze in aanmerking nemen. De vraag of er een duidelijke definitie moet gegeven worden – of als er beleidsmatig een soort omschrijving moet worden gegeven en daardoor een aantal voorwaarden worden opgelegd aan de scholen die

een vernieuwing willen realiseren – kan binnen een discussie over vernieuwingsbeleid aan bod komen. Met andere woorden, wat is de functie van (strakke) definities?

In de analyses van de cases wordt geen aandacht besteed aan de professionaliseringsactiviteiten die eventueel binnen de scholen werden op gang gebracht. Dit is een tekort. Dezelfde opmerking betreft het feit dat er weinig wordt gezegd over de rol van de directeur.

Titel: Ouders en innovatief onderwijs (OL3)
Auteur: F. Smit, G. Driessen, R. Sluiter, M. Brus
Jaar: 2008, Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen

Onderzoekers van het ITS (Smit, Driessen, Sluiter & Brus, 2008) verrichtten een onderzoek naar ouders en innovatief onderwijs. In het onderzoek worden verschillende vragen gesteld.

1. Hoe groot is het aandeel basisscholen met een expliciet pedagogisch en/of onderwijskundig profiel? Welke varianten kunnen daarbij worden onderscheiden? Is er sprake van groei, en zo ja, waarmee hangt deze dan samen?
2. Welke leer- en opvoedingsconcepten worden onder andere in het kader van 'het nieuwe leren' geïntroduceerd? Vanuit welke achtergrond gebeurt dat, en wat zijn de ervaringen van deze scholen met de afstemming tussen school en thuis?
3. Welke overeenkomsten en verschillen zijn er binnen deze groep van 'trendschole' varianten vast te stellen? Zijn er verschillen te constateren met 'mainstreamscholen' (traditionele scholen) in de mate waarin de dragers van de school bestuurders en professionals zijn, dan wel de ouders? Zijn de sociale en etnische herkomst van de ouders en de ouderbetrokkenheid hierbij van belang?
4. Zijn die verschillen terug te vinden in oordelen van ouders en leerkrachten over de school (serieus nemen ouders, inbedding van school in lokale gemeenschap)? Hangen deze verschillen samen met de soort en mate van betrokkenheid van ouders bij de school (ouderparticipatie 'revisited')?
5. Is hierbij sprake van specifieke doelgroepen van ouders, bijvoorbeeld wat betreft sociaal milieu en etniciteit?
6. In hoeverre biedt internationale kennis op dit gebied verdieping en verklaringen voor de Nederlandse context?

Voor de beantwoording van deze vragen maken de onderzoekers gebruik van literatuurstudie, Policy Delphi onderzoek (met drie internationale panels door middel van een e-mailvragenlijst), websurvey onder schoolleiders en leerkrachten (met mainstreamscholen als referentiegroep en trendscholen), gevalsstudies bij zeventien scholen met een expliciet innovatief pedagogisch en/of onderwijskundig profiel voor verdiepend inzicht en beschrijving van goede voorbeelden en ten slotte een expertraadpleging.

Voor de websurvey zijn 6000 schoolleiders benaderd om deel te nemen aan het onderzoek. De onderzoekers merken op dat een belangrijk deel van de gebruikte e-mailadressen niet meer actueel was. Problematisch is dat de onderzoekers echter niet vermelden hoe groot dit deel is. Daarom is het niet duidelijk wat de netto-respons is. Respons is afkomstig van 504 schoolleiders van mainstreamscholen aangevuld met informatie van 70 trendscholen. Volgens Smit et al. (2008) vormen de steekproef

van zowel de mainstreamscholen als de trendscholen een “vrij goede” afspiegeling van de populatie, zeker qua sociaal-etnische samenstelling en schoolgrootte. In beide groepen is echter wel een oververtegenwoordiging van scholen in Zuid-Nederland en daarmee tegelijkertijd van Rooms-katholieke scholen. Evenals een oververtegenwoordiging van scholen in niet-stedelijk gebied en een ondervertegenwoordiging van scholen in sterk of zeer sterk stedelijk gebied.

Uitkomsten

De onderzoekers gaan in op de positie van ouders op mainstreamscholen. Bijna alle ouders zijn aanwezig op 10-minutengesprekken en rapportbesprekingen. Iets meer dan de helft van de ouders komt naar een inloopmiddag of –avond. Minder ouders (de helft of minder) bezoeken algemene ouderavonden en thema-avonden. Over het algemeen geldt dat ouders uit middelbare en hogere milieus het hoogst scoren op aanwezigheid bij activiteiten en ouders uit een allochtoon lager milieu het laagst. Ten aanzien van ouderparticipatie wordt duidelijk dat ouders uit allochtone lagere milieus bijna niet actief zijn bij geïnstitutionaliseerde vormen van participatie (OR, MR, bestuur) en ook nauwelijks bij niet-geïnstitutionaliseerde vormen zoals het leveren van hand- en spandiensten. Knelpunten worden door 85 a 90% van de schoolleiders ervaren: ouders uit middelbare en hogere milieus hebben geen tijd voor participatie vanwege hun werk. Bij de lagere milieus (zowel autochtoon als allochtoon) komt dit probleem ook voor maar vormen het ontbreken van zin en inzicht in het onderwijs ook een probleem. Een sociaal-etnische factor is het onvoldoende beheersen van de Nederlandse taal, communicatieproblemen en verschillen in pedagogische aanpak.

Wat betreft de positie van ouders op trendscholen geeft 67% van de schoolleiders aan adaptief onderwijs te hanteren op hun school, ruim de helft zegt gebruik te maken van coöperatief onderwijs en zelfstandig leren. Ontwikkelingsgericht onderwijs wordt door een derde van de schoolleiders genoemd en een kwart werkt volgens het concept van meervoudige intelligentie. De vier meest genoemde uitgangspunten van het nieuwe onderwijsconcept zijn aandacht voor zelfsturing en reflectie, ruimte voor zelfverantwoordelijk leren, leren als sociale activiteit en leren met behulp van ICT.

Initiatieven voor de invoering van nieuwe leer- en opvoedingsconcepten liggen voornamelijk bij de schoolleiding (87%), schoolteams (52%) en individuele leerkrachten (30%). Bestuur en ouders worden nagenoeg niet genoemd als initiatiefnemers. Ook de motieven die hieraan ten grondslag lagen hebben nauwelijks te maken met de vraag van ouders. De meest genoemde motieven zijn: verbeteren van de onderwijskwaliteit (84% van de schoolleiders), vergroten van welbevinden van leerlingen (76%), moderniseren van onderwijs (54%) en het verhogen van het welbevinden van het personeel (51%). Wanneer een nieuw leerconcept wordt ingevoerd wordt dit volgens 82% van de schoolleiders schoolbreed gedaan.

Ook op de genoemde trendscholen zijn bijna alle ouders aanwezig op de 10-minutengesprekken en rapportbesprekingen. Minder goed bezocht worden de algemene ouderavonden en thema-avonden. Ook hier scoren ouders uit lage, allochtone milieus het laagst en ouders uit middelbare en hogere milieus het hoogst. De ouderbetrokkenheid is het hoogst op scholen met het leerconcept van natuurlijk leren, levensecht leren, authentiek leren en meervoudige intelligentie. Is er een samenhang tussen de participatiegraad en het leerconcept? Scholen die met ontwikkelingsgericht leren werken kennen een hogere participatiegraad dan scholen

die andere leerconcepten hanteren en scholen met het concept adaptief onderwijs kennen vaker een lagere participatiegraad.

In vergelijking met de mainstreamscholen participeren de ouders van trendscholen vaker bij ouderhulp in en buiten de klas. Opmerkelijk is ook dat op de trendscholen de ouders uit middelbare en hogere en allochtone, lagere milieus een grote mate van ouderhulp laten zien (meer dan op mainstreamscholen). Oudertype is wellicht relevanter voor ouderparticipatie dan leerconcept.

Ongeveer 70% van de schoolleiders verwacht van ouders dat ze thuis betrokken zijn, helpen bij activiteiten op school, ingaan op vragen van hun kind en aangeven wanneer hun kind problemen ervaart in relatie tot het nieuwe onderwijsconcept.

Smit et al. (2008) gaan ook in op knelpunten in relatie tot ouders bij de invoering van een nieuw concept. Bij de invoering van een nieuw concept ervaart 60% van de schoolleiders geen knelpunten. Meest genoemde knelpunt is het wennen van ouders aan het nieuwe concept gevolgd door de bezorgdheid van ouders van bepaalde groepen leerlingen en de communicatie met ouders. De meeste knelpunten worden ervaren op scholen met ontwikkelingsgericht onderwijs. Op scholen met meervoudige intelligentie wordt de samenwerking tussen leerkrachten en ouders en ouders binnen de MR en schoolleiding als problematisch ervaren, de algemene communicatie en bezorgdheid van ouders ten aanzien van specifieke leerlingen is hier echter een minder groot probleem. Met betrekking tot het functioneren van het nieuwe leerconcept zijn dezelfde knelpunten zichtbaar (overigens ervaart 55% van de schoolleiders geen knelpunten): wennen van ouders en bezorgdheid bij ouders van bepaalde groepen leerlingen.

Over de effecten van invoering van de invoering van het nieuwe leerconcept stellen Smit et al. (2008) vast dat ongeveer de helft van de schoolleiders geen verandering ervaart in de ouderbetrokkenheid en –participatie sinds de invoering van het nieuwe leerconcept, grofweg de andere helft ervaart hier juist een toename in. Deze toename wordt met name ervaren door schoolleiders van scholen waar gewerkt wordt volgens meervoudige intelligentie en concepten van natuurlijk leren, levensecht leren en authentiek leren.

De uitkomsten van de websurvey onder leerkrachten laat zien dat de meeste leerkrachten geen verandering in contacten met ouders hebben ervaren sinds de invoering van het nieuwe concept. Dertig procent ervaart een (sterke) stijging in het aantal aanwezige ouders op inloophmomenten. Ongeveer zeventien procent ervaart een toename in informele contacten en contacten via e-mail. Rond 75% van de leerkrachten is van mening dat de betrokkenheid van ouders en het op een lijn zitten met ouders belangrijke onderdelen zijn voor het slagen van het nieuwe leerconcept. De helft van de leerkrachten ervaart dat ouders sinds de invoering meer betrokken zijn bij de ontwikkeling en het leerproces van hun kind.

Met de casestudies worden scholen getypeerd naar gehanteerd leerconcept:

- nieuwe leerconcepten afgestemd op het individuele niveau en de behoeften van leerlingen (2 scholen)
- nieuwe leerconcepten gericht op de verwerving van belangrijke inzichten, concepten en vaardigheden (6 scholen)
- nieuwe leerconcepten die uitdagend, gevarieerd en betekenisvol zijn (9 scholen)

Doorgaans betrekken scholen ouders zo goed mogelijk bij vernieuwingen. De invoering van het nieuwe concept leidt tot veranderingen: de relatie is geïntensiveerd, scholen stellen hogere eisen aan de betrokkenheid en er is meer ouderparticipatie bij activiteiten op school. Behalve door zitting in de MR worden

ouders ook door verschillende panels en kringen betrokken bij de ontwikkeling en uitvoering van een nieuw leerconcept. Nog niet op alle scholen kan de inspectie over de prestaties oordelen. Dit is een aspect waar ouders soms hun bedenkingen bij hebben. Een optimale samenwerking kan bevorderd worden door: a) een uitgewerkte visie op onderwijs, opvoeding, de rol van ouders en leerkrachten en rondom samenwerking en b) hoge verwachtingen van scholen richting ouders ten aanzien van ouderbetrokkenheid en participatie. Er worden geen aanbevelingen gedaan.

Kritische beschouwing

Aan de hand van zes vragen, die inhoudelijk alle te maken hebben met de introductie van vormen van nieuw leren in de basisschool en de betrokkenheid en rol van de ouders hierbij, biedt dit onderzoek een veelheid van uiteenlopende en soms overlappende informatie. Deze informatie is afkomstig van verschillende bronnen. In hoofdstuk 1 worden de vragen goed gesitueerd in een analysekader.

Hoofdstuk 2 biedt een duidelijk overzicht van de zes onderdelen van de uitvoering van het onderzoek en van de verschillende methoden die werden gebruikt om de zes onderzoeksvragen te beantwoorden.

Hoofdstuk 3 bevat de resultaten van het Internationaal Policy Delphi Onderzoek. De informatie over de relaties tussen ouders en school in verschillende landen wordt op een relatief hoog abstractieniveau en in algemene termen beschreven. Dit heeft onder andere tot gevolg dat samenvattingen ongenueanceerd overkomen bij de lezer.

Hoofdstuk 4 is een centraal hoofdstuk omdat het informatie bevat over de rol van ouders bij zogenaamde mainstreamscholen en trendscholen in Nederland. Respectievelijk komen de positie van de ouders in de mainstreamscholen en in de trendscholen aan bod. Er werd gebruik gemaakt van informatie uit een eerder uitgevoerd onderzoek waar data werd verzameld via een websurvey (Smit, Driessen, Sluiter & Brus, 2007). De websurvey die gebruikt werd om de gegevens te verzamelen bij de trendscholen overlapt *gedeeltelijk met deze van de mainstreamscholen* (p.26). Dit heeft tot gevolg dat in hoofdstuk 4 het niet mogelijk is een systematische vergelijking te maken tussen de resultaten van beide groepen scholen.

Er worden nogal wat tabellen gepresenteerd waarin de gevraagde informatie (uit de trendscholen) geordend wordt volgens de nieuwe leerconcepten (zoals coöperatief onderwijs, adaptief onderwijs, meervoudige intelligentie, enz..). De data die een relatie weergeven (bijvoorbeeld tussen type leerconcept en aantal ouders dat betrokken is bij geïnstitutionaliseerde en niet-geïnstitutionaliseerde ouderparticipatie) zijn meestal niet gemakkelijk te interpreteren en is het moeilijk om de juiste betekenis van de verbanden te begrijpen.

De informatie gepresenteerd in hoofdstuk 4 is afkomstig van directeuren (in hoofdstuk 5 komen 44 leerkrachten aan het woord). Het is niet uit te sluiten dat ze op bepaalde vragen eerder hebben geantwoord vanuit een “wenselijke” situatie en minder vanuit de “dagelijkse realiteit”. Dit vermoeden wordt versterkt door de wijze waarop bepaalde alternatieven in sommige vragen worden geformuleerd. Zo wordt er gevraagd naar de motieven om nieuwe leer- en opvoedingsconcepten te

introduceren. De directeuren kunnen kiezen uit alternatieven als: verbeteren onderwijskwaliteit, verhogen welbevinden leerlingen, moderniseren onderwijs, enz... Dergelijke formuleringen nodigen sterk uit om positief te antwoorden.

De gevalsstudies (hoofdstuk 6) bieden boeiende informatie omdat er een beschrijving wordt gegeven op een meer concreet niveau. Enigszins verrassend is de vaststelling dat voor de groepering van de scholen de indeling, gemaakt door Ros (2007) wordt gebruikt en niet deze die in de hoofdstukken 4 en 5 werd gehanteerd.

Titel: Omvang en oorzaken van bureaucratisering in het onderwijs (OL4)²⁶

Auteur: A.J. Visscher, B. Witziers & J. Scheerens

Jaar: 2007, Enschede: Universiteit Twente

Onderzoekers van de Universiteit van Twente (Visscher, Witziers & Scheerens, 2007) verrichtten een onderzoek naar de omvang en oorzaken van bureaucratisering in het onderwijs. In deze studie staan drie onderzoeksvragen centraal. Allereerst is de vraag welke visie de betrokkenen op bureaucratisering in het onderwijs hebben. Daarnaast moet duidelijk worden welke factoren daarvoor verantwoordelijk zijn en wat de (eventuele) negatieve effecten van bureaucratisering zijn.

Het betreft hier een casestudy-onderzoek in drie landen: Nederland, Duitsland en Italië. Het hoofdonderzoek beslaat de casestudy op Nederlandse basisscholen waarbij interviews en een vragenlijst zijn afgenomen bij schoolleiders én een vragenlijst bij leraren. Op basis van de interviewresultaten wordt een zogenaamde bureaucratiescore (1=geen, 5=veel) geconstrueerd per school.

Van de 48 scholen die zijn benaderd responderen uiteindelijk 16 schoolleiders en 82 leerkrachten van 17 Nederlandse scholen. Deze scholen zijn geselecteerd op basis van vier kenmerken: bestuursomvang, onderwijskansenschool, voldoende onderwijsopbrengsten volgens de inspectie en de getalsmatige verhouding tussen onderwijzend en onderwijsondersteunend personeel. In Duitsland en Italië zijn daarnaast, hetzij op kleinere schaal, soortgelijke casestudies uitgevoerd op twee scholen per land.

Uitkomsten

De Nederlandse casestudy onder zeventien scholen laat een gemiddelde bureaucratiescore van 2.9 zien; voor onderwijskansenscholen is de score 3.5. Het gemiddelde van alle (17+2+2) scholen is 3.2. Er is weinig verschil tussen de bureaucratiescores van de verschillende soorten geselecteerde scholen. Alleen het meest complexe organisatiemodel (grootschalig bestuur met een aantal scholen variërend tussen 15 en 69) kent de hoogste bureaucratiescore.

Er zijn drie scholen die aan de kenmerken van de 'ideale school' voldoen (good practices) te weten: een lage bureaucratiescore en hoge onderwijsopbrengsten. De schoolleider op deze scholen regelt bijna alle beheersmatige zaken en de stichting of het stafbureau boven de school vervult een belangrijke ondersteunende taak. Ook wordt het belang van een goede taakverdeling op het niveau van de leerkrachten genoemd. Daarnaast valt op dat de geïnterviewden van de 'ideale school' een positieve houding hebben; zij klagen nauwelijks over de bureaucratistische last, zoeken

²⁶ OL4 = Onderzoekslijn 4: condities effectieve bestuurlijke verhouding en ondersteuning.

naar ict-mogelijkheden om de 'last' te verlichten en zien bijvoorbeeld de mogelijkheden die lumpsumbekostiging hen biedt.

Bronnen van bureaucratisering die worden aangegeven door bijna alle schoolleiders zijn: de inspectie (verantwoordingsgegevens afleggen, overleg), de gemeente (verantwoordingsgegevens afleggen), wsns-beleid (overleggen), overleggen/vergaderingen, personeelszaken (ADV, wet Poortwachter, ARBO, BAPO), planschrijven (GOA, onderwijskansen, subsidies) en afstemming met het bovenschools management. Daarnaast noemen de schoolleiders als specifieke knelpunten: het functioneren van de gemeenten, onvoldoende tijd voor onderwijskundig leiderschap, nu vooral beheersmatig, continue veranderingen, moeilijk om incapabel personeel af te laten vloeien en onvoldoende beschikbaarheid van administratieve ondersteuning.

Het merendeel van de leerkrachten geeft aan dat er de laatste jaren meer secundaire taken zijn gekomen. Deze taken komen vooral tot uiting in overleg met collega's en in de begeleiding en het bijhouden van vorderingen van leerlingen.

Het onderzoek kent ook een internationaal perspectief. Op basis van onderwijsindicatoren van de OECD wordt aangetoond dat (verschillend per land) 10-30% van het budget aan secundaire zaken wordt besteed. Een minderheid van de landen ziet bureaucratisering dan ook als een probleem (8 landen niet, 10 landen wel (waaronder NL) en 6 non-respons (waaronder Duitsland), Italië zit er niet bij). De respondenten van de meeste landen hebben de indruk dat de secundaire belasting is toegenomen in de afgelopen jaren, waar de centrale overheid de aanleiding voor vormt (in Nederland voornamelijk de gemeenten). De casestudies laten zien dat ook in Italië en Duitsland een toename van secundaire taken is ervaren (hoewel in deze twee landen de autonomie die bij de scholen ligt, veel lager is dan in Nederland). Men ziet dit echter niet per se als negatief maar als "modernisering" van het onderwijs. Deze "modernisering" kan gezien worden in het licht van verschillende veranderingen in het onderwijs zoals toegenomen heterogeniteit in de studentenpopulatie, uitgesproken verwachtingen van ouders, behoefte aan professionalisering (scholing), de ontwikkeling dat scholen complexe organisaties worden en de opkomst van kwaliteitszorg.

Aanbevelingen

Het onderwijsbeleid van het Ministerie van OC&W dient wet- en regelgeving die sober, duidelijk en uitvoerbaar is vorm te geven en te bevorderen. Bovendien moet er aandacht zijn voor het stimuleren van leerprocessen binnen de onderwijssector, opdat men leert van good practices (bijvoorbeeld door het gebruik van een bureaucratie-monitor waarmee scholen hun bureaucratiescore kunnen vergelijken met die van andere scholen).

Vervolgonderzoek moet nagaan (a) in welke mate scholen en docenten de secundaire werkzaamheden kunnen uitvoeren binnen respectievelijk de beschikbare schoolmiddelen en binnen de normjaartaak van leraren, (b) in hoeverre het registreren van gegevens binnen scholen en het aanleveren van gegevens door scholen aan derden efficiënter kan; (c) de wijze waarop scholen het meest van good practices kunnen leren, (d) de mate waarin de verantwoordingsplicht vereenvoudigd en verminderd kan worden, (e) de gesignaleerde problemen met betrekking tot de gemeente en tenslotte (f) de effectiviteit en efficiency van verhoogde schoolautonomie. Dit laatste wordt door de onderzoekers niet verduidelijkt.

Een belangrijke onderzoeksvraag blijft of de ervaren bureaucratische last wordt veroorzaakt omdat scholen niet voldoende zijn uitgerust om met de geboden ruimte om te gaan of doordat zij zijn opgezaagd met een onevenredig zwaar takenpakket. Ook analyse naar de noodzaak en mogelijkheid om basisscholen meer administratieve ondersteuning te bieden achten de onderzoekers van belang.

Kritische beschouwing

In de context van een analyse van de vernieuwing van het primair onderwijs, roept dit onderzoek enkele belangrijke vragen op die niet of onvoldoende worden beantwoord. De onderzoekers omschrijven duidelijk wat met bureaucratisering wordt bedoeld. “Het gaat om functies en taken die weinig te maken hebben met het primaire proces en dus tot de overhead gerekend moeten worden. Het gaat dan om functies en taken die vooral gerelateerd zijn aan het verrichten van (administratieve) handelingen, ofwel voortvloeiend uit externe verplichtingen en regelgeving, ofwel gericht op het besturen en managen van organisaties”. Hierbij aansluitend wordt een onderscheid gemaakt tussen het primaire en het secundaire onderwijsproces.

Leerkrachten vinden dat zij meer secundaire onderwijstaken verrichten als gevolg van de tijd die ze moeten besteden aan het overleg met collega's, de registratie van vorderingen van leerlingen, leerlingbegeleiding en –zorg, externe contacten, kwaliteitszorg, bij- en nascholing, en de contacten met ouders. Met andere woorden, volgens de leerkrachten vragen deze activiteiten te veel tijd van de tijd die nodig wordt geacht voor het primaire onderwijsproces. *Terwijl de meeste van deze activiteiten juist bedoeld zijn om de kwaliteit van activiteiten ten aanzien van het primaire proces te verbeteren.* Deze vaststelling leidt tot twee vragen. Ten eerste, hoe kan worden verklaard dat deze activiteiten door de leerkrachten als belemmerend worden gepercipieerd of ervaren? Ten tweede, hoe kunnen deze secundaire taken worden georganiseerd of geïntegreerd in het dagelijks werk van de leerkrachten waardoor ze als *ondersteunend* worden ervaren? Dit is een vervolgvraag die de onderzoekers zelf ook stellen. Zij merken op dat tot het secundaire onderwijsproces alle taken behoren die het primaire proces *ondersteunen of aanvullen*. Uit de resultaten van het onderzoek wordt niet duidelijk of er sprake is van ondersteuning of dat sommige activiteiten (bijv. registratie van vorderingen van leerlingen, kwaliteitszorg) als belemmerend worden ervaren.

De onderzoekers geven een vrij uitvoerig overzicht van activiteiten die tot het secundaire onderwijsproces behoren. Deze activiteiten hebben een verschillende “afstand” t.o.v. het primaire onderwijsproces. Met “afstand” bedoelen we dat de potentiële invloed op activiteiten i.v.m. het primaire onderwijsproces groter of kleiner kan zijn. Zo is het bijvoorbeeld mogelijk dat de potentiële invloed van activiteiten op het terrein van leerlingbegeleiding of leerlingenzorg, remedial teaching, bijhouden van vorderingen van leerlingen groter is dan bijvoorbeeld beheren van schoolgebouwen, een aantal administratieve handelingen, contacten met ouders. Doordat de onderzoekers veel en inhoudelijk uiteenlopende activiteiten, zonder onderscheid, geplaatst hebben bij secundaire onderwijsprocessen, biedt het onderzoek een weinig genuanceerd antwoord op de centrale vraag wat de reële invloed is van bureaucratisering op het primaire onderwijsproces. De onderzoekers wijzen daar terloops op: toegenomen bureaucratisering door leerlingbegeleiding en –zorg en monitoring is tevens een vorm van professionalisering waardoor de kwaliteit van het primaire onderwijsproces kan verbeteren.

Ervaren van een toename van bureaucratisering kan wellicht worden verklaard vanuit de tegenstelling tussen *controle* versus *ondersteuning*. Uit de buitenlandse casestudies blijkt bijvoorbeeld dat als leerkrachten geen voordelen ervaren aansluitend bij nationale tests en doorlichting door de inspectie, dit gekwalificeerd wordt als bureaucratie. Of als bij introductie van vernieuwingen onvoldoende rekening wordt gehouden met de al aanwezige professionaliteit, dit ook als bureaucratisering wordt ervaren. Met andere woorden, in deze gevallen overheerst de controle de ondersteuning. Dit sluit aan bij de vaststelling dat de belangrijkste door schoolleiders genoemde bureaucratiseringsbronnen worden gevormd door instanties waaraan verantwoordingsgegevens moeten worden geleverd. Er is blijkbaar nog geen sprake van een coördinatie tussen interne kwaliteitszorg en externe verantwoording.

Uit de interviews in Italië en Duitsland blijkt dat er sprake is van een verruiming van taken voor directeuren en leerkrachten. Deze verruiming is niet alleen het gevolg van een gedecentraliseerd beleid of van meer administratieve taken, maar kan ook worden gerelateerd aan wat de onderzoekers “modernization of education” noemen. Ze wijzen op de toenemende heterogeniteit van de leerlingengroep, meer uitgesproken verwachtingen van ouders, de sterke noodzakelijkheid van professionalisering van leerkrachten, introductie van kwaliteitszorgsystemen en de ontwikkeling van de school als een losjes-gekoppeld systeem naar een organisatie waar coördinatie noodzakelijk is en waarbij een directeur een steeds belangrijker rol speelt. Het zou interessant zijn te onderzoeken of de bijkomende last die deze “modernization of education” veroorzaakt verwijst naar of verband houdt met andere variabelen zoals het feit dat deze nieuwe opdrachten nog geen blijvend aspect zijn van de taakopvatting van leerkrachten, met als gevolg dat dit inderdaad door hen beschouwd wordt als secundaire taken.

Opmerkingen bij hoofdstuk 2, 3 en 4

Dat in het merendeel van de cases leerkrachten en bestuursleden aan het onderzoek bij voorbaat werden uitgesloten, roept vragen op over de validiteit van de resultaten. Aan elke school is door twee onderzoekers, onafhankelijk van elkaar, een bureaucratiescore toegekend. Het is niet duidelijk welke criteria hiervoor zijn gebruikt. Het valt op dat de verslagen van de interviews niet volgens een gestandaardiseerd format werden opgesteld. Er is wel gewerkt met een interviewprotocol.

In verschillende tabellen worden verschillen tussen leerkrachten en scholen gegeven. Het is niet zo duidelijk wat de ruimere betekenis hiervan is.

Hoofdstuk 4 geeft informatie van uiteenlopende aard. Het is niet duidelijk wat de waarde is van deze gegevens voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag.

5.4 Samenvatting

Er werd eerst een algemene analyse en bespreking gegeven van de BOPO-studies die in het kader van de derde (‘kwaliteitszorg, innovatie en schoolontwikkeling’) en de vierde onderzoekslijn (‘bestuurlijke verhoudingen en ondersteuning’) van het BOPO-onderzoeksprogramma 2005-2008 zijn geprogrammeerd en uitgevoerd. Dit werd gevolgd door een kritische bespreking van de uitkomsten en uitvoering van elk van de afzonderlijke BOPO-studies.

Voor de gezamenlijke bespreking en analyse van het BOPO-onderzoek is elke afzonderlijke BOPO-studie aan een analyse onderworpen aan de hand van een vast format (onderzoeksvraag, domein/thema's waarop het onderzoek zich richt, type onderzoek, onderzoeksopzet, onderzoeksgroep/respondenten, gebruikte variabelen, uitkomsten, aanbevelingen voor vervolgonderzoek, beleid en praktijk en internationale spiegeling). Het betreft (a) vier BOPO-studies uit de derde BOPO-onderzoekslijn (kwaliteitszorg, innovatie en schoolontwikkeling) en (b) twee²⁷ studies uit de vierde BOPO-onderzoekslijn (condities voor effectieve bestuurlijke verhoudingen en ondersteuning). De volgende conclusies kunnen worden geformuleerd op basis van de uitkomsten van de BOPO-studies:

Algemeen (methodologie)

De studies gezamenlijk leveren relevante kennis op over een belangrijk deel van het conceptueel onderzoeksmodel (kwaliteitszorg, innovatie, professionele ontwikkeling, schoolverbetering). Het merendeel van de onderzoeken richt zich uiteindelijk op de mate waarin karakteristieken van kwaliteitszorg, innovaties ('nieuw leren') en professionele ontwikkeling samenhang vertonen met schoolontwikkeling. Er is nauwelijks sprake van onderzoek naar de effecten van voornoemde op het functioneren van leerlingen (leerresultaten, gedrag, motivatie, etc), noch op de kwaliteit of opbrengsten op schoolniveau.

De onderzoeksmethoden laten een grote variatie aan onderzoeksmethoden (literatuurstudie, survey, secundaire analyses, casestudies, best-practices en combinaties daarvan) zien. De BOPO-studies bestuderen de natuurlijke variatie in het onderwijs. Er is geen sprake van een experimentele opzet, maar dat is gezien de relatief korte looptijd van BOPO-projecten niet verwonderlijk. Vaak is sprake van niet representatieve steekproeven. Ook de omvang van de steekproeven varieert: casestudies met 8 tot bijna 20 scholen en surveys onder 121 tot 574 scholen.

De onderzoekers richten zich (bijna) altijd op de schoolleider (of bestuur, management). Het oordeel van leerkrachten wordt slechts aanvullend gevraagd en dan binnen een beperkt aantal scholen c.q. casestudies. Het oordeel of de mening van leerlingen is nooit onderwerp van onderzoek.

Hoewel in het BOPO-programma expliciet om terugkoppelingsmomenten is gevraagd, is dit maar bij vier van de zes studies het geval (paneldiscussie, expertraadpleging, mini-symposium, seminar). Niet alle studies besteden ook voldoende aandacht aan vergelijkbare buitenlandse beleidsinitiatieven en wat voor betekenis daaraan kan worden ontleend voor beleidsonderzoek in de Nederlandse context. Drie van de zes studies besteden hier wel aandacht aan.

Specifiek uit de BOPO-studies (uitkomsten)

Van Eck & Boogaard (2007) stellen vast dat bovenschoolse managers de rol van bestuurder-regisseur het meest belangrijk vinden. Er is geen sprake van een duidelijke samenhang tussen leiderschapsrollen en –praktijk. Des te hoger de bovenschools manager scoort op leiderschapspraktijken des te meer aandacht er wordt besteed aan kwaliteitszorg. Maar dit is niet gemeten bij één- en tweepitters. Bestuurskenmerken vormen geen samenhang met aandacht voor kwaliteitszorg. Casestudyscholen ervaren, volgens de perceptie van de ondervraagden, een sterke

²⁷ De studie van Karstanje over het beleidsvormend vermogen van basisscholen is pas in juli 2008 beschikbaar en derhalve niet in deze analyse opgenomen.

samenhang tussen kwaliteitszorg en schoolontwikkeling. De uitwisseling van kwaliteitsgegevens tussen scholen onderling gebeurt nog (te) weinig.

Het onderzoek van Van Gennip, Van Kuijk en Van der Krogt (2007) laat zien dat de meeste leraren de beheersing van hun competenties als voldoende tot ruim voldoende beoordelen, waarbij de hoogst scorende competenties gericht zijn op onderwijscompetenties en minder op loopbaancompetenties. Er is geen relatie vastgesteld tussen het opdoen van leerrelevante ervaringen door leerkrachten en schooleffectiviteit.

Blok en Van Eck (2008) voerden onderzoek uit naar leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs. Zij concluderen dat er weinig empirisch onderzoek naar de effectiviteit van netwerken is verricht. Onderzochte netwerken zijn vooral bedoeld voor gespecialiseerde leraren met als doel professionalisering en verbetering van de lespraktijk; de relatie met verbetering van de onderwijspraktijk is niet empirisch onderzocht. De wetenschap heeft nog weinig grip op de procesketen (van netwerken via intermedierende variabelen tot verbetering leeropbrengsten).

Blok, Oostdam & Peetsma (2006) komen in hun onderzoek tot een akkoorddefinitie voor 'het nieuwe leren': onderwijs met één of meer van de uitgangspunten: (a) aandacht voor zelfregulatie en metacognitie, (b) ruimte voor zelfverantwoordelijk leren, (c) leren in een authentieke leeromgeving, (d) leren als sociale activiteit, (e) leren met ict en (f) gebruik van nieuwe beoordelingsmethodieken. Over leeropbrengsten van dit nieuwe leren is eigenlijk niets bekend. Internationaal onderzoek geeft aanwijzingen voor positief verband tussen a, d en e en leeropbrengsten. Echter dit onderzoek is in veel gevallen niet in het basisonderwijs uitgevoerd. Het onderzoek laat verder zien dat Nederlandse basisscholen die aan nieuw leren doen (a) ruim aandacht geven aan zelfregulatie (iets minder aan metacognitie), (b) een authentieke leeromgeving belangrijk vinden, (c) leren zien als een sociale activiteit, (d) minder aandacht hebben voor leren met ICT? en (e) het gebruik van nieuwe beoordelingsmethodieken aandacht geven, maar nog niet echt in uitvoering hebben gebracht.

Het laatste onderzoek in de onderzoekslijn 'Kwaliteitszorg, innovatie en schoolontwikkeling' betreft het onderzoek van Smit, Driessen, Sluiter en Brus (2008). Zij laten zien dat ongeveer een vijfde van de basisscholen een expliciet pedagogisch/onderwijskundig profiel kent en minder dan de helft daarvan met een nieuw leerconcept werkt. Drie leerconceptvarianten kunnen worden onderscheiden: (a) gericht op individuele niveaus en behoeften, (b) gericht op verwerven belangrijke inzichten en vaardigheden en (c) uitdagende, gevarieerde en betekenisvolle leeromgeving. De trendscholen die een nieuw leerconcept gebruiken (ongeveer 10%) hebben als doel om de kwaliteit te verbeteren en het welbevinden van leerlingen en personeel te verhogen, maar in hoeverre dit ook daadwerkelijk het geval is, is niet nader onderzocht.

Het onderzoek van Visscher, Witziers en Scheerens (2007) behoort tot de lijn 'Bestuurlijke verhoudingen en ondersteuning'. Het onderzoek stelt vast wat scholen als bronnen van bureaucratisering ervaren: de inspectie, de gemeenten, overleggen, personeelszaken, planschrijven en afstemming met het bovenschools management.

Onderwijskansenscholen hebben een hogere bureaucratiescore. Ervaren knelpunten rondom bureaucratisering zijn het functioneren van de gemeente (veel overleg, verantwoording, traag etc), te weinig tijd voor onderwijskundig leiderschap (men is veel beheersmatig bezig), continue veranderingen en onvoldoende administratieve ondersteuning. Veel leerkrachten geven aan dat er de laatste jaren meer secundaire taken (bureaucratisering) zijn bijgekomen. De onderzoekers stellen overigens wel dat deze taken gezien kunnen worden als aspecten van professionele beroepsuitoefening: het begeleiden en monitoren van leerlingen en overleg met collega's bieden kansen voor professionele ontwikkeling.

6. Bevindingen van additioneel Nederlands onderzoek

6.1 Introductie

In de BOPO-review is aangegeven dat naast de analyse van het BOPO-onderzoek, ook zal worden ingegaan op andere Nederlandse studies die op beide onderzoekslijnen betrekking hebben. Daarbij kan gedacht worden aan onderzoek (van bijvoorbeeld PROO, LPC-Kortlopend, Inspectie van het Onderwijs), reviews en overzichtsstudies (zoals van de Onderwijsraad) en onderzoek gepubliceerd in relevante tijdschriften (bijv. Pedagogische Studiën). Echter, ook verricht NWO-BOPO-onderzoek van het eind van de vorige BOPO-periode komt hier aan de orde. Dit hoofdstuk van de review richt zich vooral op *nationale* ontwikkelingen op gebied van kwaliteitszorg, innovatie en schoolontwikkeling en de rol van besturen en bovenschools management daarbij. In paragraaf 6.2 wordt ingegaan op de relatie tussen kwaliteitszorg en schoolontwikkeling en 6.3 betreft specifiek de rol van besturen/management daarbij. In 6.4 staat de rol van de inspectie bij kwaliteitszorg centraal en wordt ook aandacht geschonken aan de samenhang ervan met schoolverbetering en onderwijskwaliteit. In paragraaf 6.5 worden innovaties besproken en 6.6 besteedt specifiek aandacht aan de kwaliteit van het basisonderwijs en tekorten die worden vastgesteld. Paragraaf 6.7 gaat vervolgens over de vraag “Wat te doen en evidence-based?”. Het hoofdstuk sluit af met een samenvatting.

6.2 Kwaliteitszorg en schoolontwikkeling

Ontwikkelingen in kwaliteitszorg

Kwaliteitszorg is een belangrijk instrument voor het sturen van de kwaliteit van het onderwijs op een school. De inspectie kijkt of scholen planmatig aan verbetering van het onderwijs werken, jaarlijks de kwaliteit van leerresultaten en onderwijsleerprocessen evalueren en zaken die goed gaan borgen (Inspectie van het Onderwijs, 2008, p.34). Kwaliteitszorg staat nog altijd hoog op de Nederlandse beleidsagenda, maar de rol van de school en de inspectie daarbij is aan verandering onderhevig. De Wet op het OnderwijsToezicht (WOT, 2002) regelt de verhouding tussen de *interne* en de *externe* kwaliteitsbewaking. Kwaliteitszorg heeft drie functies: verantwoording afleggen over de bereikte kwaliteit, belanghebbenden informeren over de bereikte kwaliteit en het borgen en zonodig verbeteren van de kwaliteit van de school (Hofman et al., 2005; MacBeath et al, 1999). Deze functies maken duidelijk dat kwaliteitszorg enerzijds het bepalen en beoordelen van de kwaliteit van de school betreft (*positiebepaling: weten we hoe goed we zijn?*) en anderzijds het ontwikkelen en verbeteren van het onderwijs (*schoolontwikkeling: waaraan moeten we gaan werken?*).

De ontwikkelingen in kwaliteitszorg bij scholen en besturen zijn gevolgd door Hofman en de Boom (2006). De zogenaamde kwaliteitszorgmonitor is uitgevoerd in het kader van BOPO-onderzoek (eind vorige BOPO-periode) en vervolgonderzoek in samenwerking met Q*Primair. Een baselinemeting van kwaliteitszorg heeft

plaatsgevonden in 2001, daarna volgt een peiling in het schooljaar 2003/2004. Deze laatste groep is opnieuw benaderd in het schooljaar 2006/2007. De peilingen betreffen een representatieve groep van Nederlandse basisscholen en bovenschoolse organisaties. In het eindrapport over kwaliteitszorg in 2005 (Hofman, Dijkstra, Hofman & de Boom, 2005) worden de belangrijkste conclusies samengevat. Een groot deel van de scholen houdt zich bezig met de positiebepaling van de school, slechts op een kwart tot een derde van de scholen is sprake van geïntegreerde schoolontwikkeling. Scholen die al vergevorderd zijn met kwaliteitszorg hanteren vaker het managementconcept van de 'lerende organisatie'. Hierin staat professionalisering centraal, stemmen scholen meer in met de visie van de onderwijsinspectie, hanteren scholen een meer geïntegreerd en planmatiger systeem van kwaliteitszorg, beoordelen zij de rol en deskundigheid van de leerkrachten bij kwaliteitszorg als positief en achten zij het door hen gebruikte instrument meer geschikt voor het werken aan kwaliteitszorg dan instrumenten gebruikt door andere scholen. In 2003 staat op ongeveer 70% van de Nederlandse basisscholen kwaliteitszorg nog in de kinderschoenen.

De uitkomsten laten zien dat er anno 2006/2007 sprake is van een redelijk positief beeld van gestage vooruitgang van scholen en bovenschoolse organisaties in de ontwikkelingen met betrekking tot kwaliteitszorg. De scholen hebben een grote vooruitgang geboekt ten opzichte van de baseline (2001) en een deel van de scholen heeft in 2006 nog een beperkte vooruitgang geboekt ten opzicht van 2003. Er is in vergelijking met 2003 in 2006 vaker aandacht voor het systematisch bepalen en indien nodig voor het verbeteren van de onderwijskwaliteit en men communiceert daarover ook vaker met ouders, bestuur en personeel. Er is wat meer aandacht voor de omgeving van de school, voor wat zich afspeelt in de klas en voor de opbrengsten van de school.

Op basis van aandacht van basisscholen voor positiebepaling en schoolontwikkeling zijn met behulp van clusteranalyse vier typen van kwaliteitszorg te onderscheiden. In 2006 betreft 9% een type 1 met nauwelijks kwaliteitszorg, type 2 met een modale kwaliteitszorg 30%, type 3 met een vergevorderd systeem van kwaliteitszorg 32% en ten slotte type 4 met een wisselende kwaliteitszorg 30%. Regressieanalyses laten zien dat progressie in kwaliteitszorg samenhangt met: (a) het zich op de hoogte stellen van opvattingen van leerlingen, (b) het regelmatig vaststellen van onderwijskwaliteit van de school en daarover aan de ouders rapporteren, (c) het vooral ook door de leerkrachten monitoren van de ontwikkeling van hun leerlingen en tenslotte (d) het laten uitvoeren van een schoolzelfevaluatie door een externe instantie (Hofman & De Boom, 2008).

De inspectie (2008) gebruikte voor de beoordeling van kwaliteitszorg de afgelopen tien jaar verschillende indicatoren. Twee zijn in die hele periode hetzelfde gebleven: 'de school evalueert de kwaliteit van haar opbrengsten' en 'de school evalueert het leren en onderwijzen'. De inspectie (2008) stelt vast dat in 1999 rond 31 procent van de scholen hierop voldoende scoorde, in 2007 is dat 39 procent (p.49).

In 1999 is een groep onderzoekers samen met 18 basisscholen gestart met het vormgeven van een cyclus van dataverzameling, -feedback en -benutting die bijdraagt aan de continue ontwikkeling van de scholen (Geijssel & Krüger, 2005). Het in gang zetten van schoolontwikkeling met specifieke vormen van datafeedback blijkt mogelijk als het zorg dragen voor relevante data een gezamenlijk proces is, waarbij

intensieve interactie en vertrouwen opbouwen centraal staat. Actief schoolleiderschap, inbedding in de school als geheel en procesbegeleiding zijn essentieel en ook de rol van het bovenschools management is hierbij belangrijk. Ook de inspectie (2008) stelt vast dat scholen meer kunnen doen met de beschikbare gegevens. Zo maken veel scholen nog geen (gebruik van) analyses van resultaten op klas- en schoolniveau, terwijl die veel informatie over de kwaliteit van het onderwijs leveren (p.30). Opvallend is hierbij dat de inspectie al ruim tien jaar geleden vaststelde dat veel leraren problemen hebben met het afstemmen van hun onderwijs op verschillen tussen leerlingen en met de leerlingenzorg. En dat is nog steeds zo, want het basisonderwijs heeft de afgelopen jaren weinig vooruitgang geboekt op deze punten. Nog steeds slaagt bijna de helft van de basisscholen er niet in het onderwijs af te stemmen op verschillen tussen leerlingen, terwijl de leerlingenzorg op een derde van de basisscholen onvoldoende planmatig verloopt (Inspectie van het Onderwijs, 2008).

6.3 Besturen, management en kwaliteitszorg

De Inspectie van het Onderwijs (2008) gaat in op de rol van besturen bij kwaliteitszorg. Zij stelt dat besturen aan de hand van de kwaliteitszorg van de eigen scholen kunnen vaststellen of leerlingen risico's lopen. Echter, als scholen hun kwaliteitszorg niet voldoende op orde hebben (globaal dus ongeveer 60%) dan is het voor besturen moeilijk om te bepalen of leerlingen op hun scholen risico's lopen en of scholen met de gewenste verbeteringen bezig zijn. De inspectie stelt vast dat van een klein deel van de besturen de kwaliteitszorg op alle scholen voldoende is, maar de meeste besturen hebben alle wel één of meer scholen waar dat niet het geval is. Zij missen dus belangrijke informatie die nodig is om de kwaliteitsverbetering op hun scholen goed aan te sturen (p.34). Overigens stelt de inspectie (2008) ook vast dat scholen waar de kwaliteit van het onderwijs achterblijft, steeds meer moeite hebben om goed personeel te werven. Ook op scholen met veel allochtone leerlingen en scholen in de vier grote steden of de zogenaamde Vogelaarwijken is sprake van dergelijke problemen (p.238).

Eerder al concludeerden Hofman en De Boom (2006) dat de bovenschoolse kwaliteitszorg achterblijft bij die van de scholen (gelet op de streefdoelen die Q-Primair heeft gesteld); de bovenschoolse organisaties laten (te) veel aan de scholen zelf over. Anderzijds wordt tweederde tot driekwart van de bovenschoolse organisaties als transparant getypeerd en passen deze de Code Goed Bestuur toe in hun organisatie (of gaan dat toepassen). Dat betekent ook dat er sprake is van een kwart van de bovenschoolse organisaties dat nog weinig transparant te werk gaat. De inspectie (2008) stelt vast dat van de 1416 schoolbesturen in het basisonderwijs bijna de helft (47%) verantwoordelijk is voor slechts één school; de zogenaamde eenpitters (versus de meerpitters). Volgens het onderwijsverslag (Inspectie van het Onderwijs, 2008) lopen leerlingen op scholen van sommige besturen meer kans op risico's in hun schoolloopbaan dan op scholen van andere besturen. Het gaat daarbij om risico's als slecht presteren, zittenblijven, afstromen naar het speciaal onderwijs of onveilige situaties. "Bij de eenpitters heeft 84 procent geen risico's. Bij de meerpitters heeft 32 procent bij geen enkele school risico's, terwijl 65 procent risico's laat zien bij één school en drie procent risico's bij alle scholen die onder het bestuur

vallen” (p.32). Hofman en De Boom (2006) stelden vast dat 12% van de bovenschoolse managers, dan wel besturen, zelf rapporteren dat sprake was van een zeer zwakke school. Dat is ook de groep van bovenschoolse organisaties die een plan van aanpak heeft voor als een van de scholen als zeer zwak wordt beoordeeld door de inspectie. Opvallend is echter dat bij geen van de bovenschoolse organisaties een gedragsprotocol aanwezig is voor het geval een van hun scholen als zeer zwak wordt beoordeeld door de inspectie.

Tijdig waarschuwen

Q*Primair heeft gevraagd een Early Warning Systeem (EWS) te ontwikkelen. Met dit systeem wenst men tijdig zicht te krijgen op scholen waar de kwaliteit onder de maat is, zodat bestuur en management in een vroeg stadium daarop kunnen inspelen en daarvoor beleid kunnen ontwikkelen. Hofman (2005) laat zien dat het onder de maat presteren van basisscholen samen gaat met een constellatie van risicofactoren. Bij het zicht krijgen op mogelijke risicoscholen spelen verschillende zaken een rol: uiteindelijk worden elf risicofactoren vastgesteld. Er wordt aangeraden om scholen waar meer dan de helft van de genoemde ‘redelijk harde risicofactoren’ onder de maat vallen, preciezer te gaan volgen (monitoren). Dat biedt de mogelijkheid om tijdig zicht te krijgen op de mate van risico die een school daadwerkelijk loopt (Hofman, 2005).

Verantwoording, zelfevaluatie en Good governance

Het bestuur c.q. bevoegd gezag kan verschillende rollen innemen. Ruim de helft van de besturen typeert zichzelf als toezichhoudend bestuur, ze toetsen het beleid aan eigen criteria. Ruim een kwart van de besturen typeert zichzelf als opdrachtgever met een kaderstellend kwaliteitsbeleid. Het bestuur als klankbord is er nog in 16% van de organisaties, maar het bestuur als ambassadeur of netwerker komt nauwelijks voor. Wat betreft de verhouding met de scholen valt op dat enerzijds bijna alle bovenschoolse organisaties (97%) veranderingsgezind staan ten opzichte van hun scholen, terwijl anderzijds slechts 3% van hen aangeeft conflicten te hebben met haar scholen.

Driekwart van de bovenschoolse organisaties was betrokken bij de opstelling van schoolplannen, echter 60% heeft geen prestatieafspraken met haar scholen gemaakt. Ruim de helft van de bovenschoolse organisaties vergelijkt de resultaten van de scholen onderling en met andere scholen. Driekwart van de scholen voert zelfevaluaties uit en tweederde gebruikt daarbij dezelfde instrumenten voor al haar scholen (Hofman & De Boom, 2006).

Onlangs is voor het primair onderwijs een Code Goed Bestuur opgesteld (vgl. Janssens, 2005). Hofman en De Boom (2006) stellen vast dat rond 70% van de schoolbesturen/bovenschools management in 2006 inhoudelijk bekend is met deze Code: een kwart kent de Code, maar weet niet precies wat erin staat en 3% kent de Code niet. Op de vraag of het bestuur voornemens is deze Code Goed Bestuur te volgen in haar eigen verantwoordingssystematiek, antwoordt 23% dat ze verwacht eind 2006 de eigen verantwoordingssystematiek volgens de Code Goed Bestuur te hebben ingericht. Voor de overige besturen zal dat pas het geval zijn in 2007 (43%) of in 2008 of later (32%). De Onderwijsraad (2006a) adviseert de ontwikkeling van de codes goed bestuur in de verschillende onderwijssectoren goed te monitoren en meerdere codes voor goed bestuur toe te staan (p.31). De raad adviseert om het

toezicht houden op de horizontale verantwoording van de instelling als expliciete taak aan de taakstelling van het interne toezicht toe te voegen.

De Onderwijsraad (2006, p.29) is ingegaan op de vraag hoe *good governance* in het onderwijs verder vorm kan krijgen. Het begrip governance dient gereserveerd te worden voor het waarborgen van het deskundig en zorgvuldig bestuurlijk handelen in onderwijsinstellingen. Dit vraagt om een systeem van verdeling en deling van bevoegdheden ('*checks and balances*'). Volgens de onderwijsraad moeten de controlemechanismen (*checks*) de balans tussen de belangen van de machten (*balances*) waarborgen. Het gaat dan om interne vormen van toezicht, extern toezicht en horizontale vormen van verantwoording. Het huidige onderwijsbestel wordt gekenmerkt door een variatie aan bestuursvormen. De Onderwijsraad constateert het gevaar dat door de eisen van goed bestuur (sturing naar de stichtingsvorm en een raad-van-toezichtmodel) de variatie sterk zou inperken (p.30). De Onderwijsraad acht het van belang om uitbreiding van mogelijke bestuursvormen in het onderwijs te onderzoeken (denk aan maatschappelijke ondernemingen, lerencoöperaties, scholencoöperaties of maatschap).

Een ander aspect dat samenhangt met de rol van de besturen is de invoering van lumpsumbekostiging (Van der Hoeven, Brief d.d. 23 juni 2006), een regeling die de autonomie van scholen beoogt te vergroten. Met de invoering beoogt het Ministerie de besturen en scholen een dergelijke vrijheid te bieden om aan de kwaliteit van het onderwijs te (blijven) werken. Het is een middel om onderwijs op maat te kunnen realiseren. Bij de invoering is het Ministerie op hoogte van scholen die (nog) niet klaar zijn voor de invoering, tevens is er een vangnet opgezet om scholen die in problemen (dreigen te) komen te kunnen ondersteunen. Uit Pilotonderzoek van het ITS is gebleken dat de invoering minder lastig is dan gedacht wordt door de besturen (Vrieze & Van Gennip, 2006).

6.4 Inspectie, kwaliteitszorg, schoolverbetering en onderwijskwaliteit

In het algemeen zijn de scholen en bovenschools managers positief gestemd over de rol van de inspectie, over het toezichtkader en over het openbaar maken van inspectierapporten (vgl. Ehren, de Wolf & Janssens, 2005; Hofman & De Boom, 2006). Bijna alle scholen en ook het bovenschools management vinden dat het inspectietoezicht de school stimuleert tot schoolverbetering en dat het de kwaliteit van de school bevordert. In ongeveer een derde van de scholen/bovenschools management zijn de meeste verbeteringen aangezwengeld door het toezicht van de inspectie. Een vergelijkbare groep vindt wel dat het inspectietoezicht te sterk de keuzes voor schoolontwikkeling domineert. Zo'n 70% van de scholen beoordeelt het toezichtkader dat de Inspectie van het Onderwijs gebruikt als positief. Meer dan 80% van de scholen/bovenschools management gebruikt het toezichtkader van de inspectie als basis voor schoolzelfevaluatie en vindt dat het toezichtkader hen voldoende ruimte laat voor eigen beleid. Ook houdt het kader voldoende rekening met de omstandigheden van de school. De meningen zijn wat meer verdeeld als het gaat om de openbaarmaking van inspectierapporten. Rond tweederde van de scholen en meer dan driekwart van het bovenschools management vinden het op internet publiceren van inspectierapporten een goede zaak en ruim de helft vindt dat het scholen tot kwaliteitsverbetering stimuleert. Echter, ruim een derde van de

scholen vindt ook dat het op internet publiceren van inspectierapporten scholen stimuleert tot liegen en bedriegen.

Aan de hand van een review gaan Janssens en de Wolf (2007) in op effecten en neveneffecten van inspecties en prestatie-indicatoren in het onderwijs. Zij concluderen dat causale effecten van inspectiebezoeken lastig zijn aan te tonen en dat de bevindingen uiteenlopen. De meeste studies concluderen dat de bezoeken een positief effect hebben op schoolbeleid en gedrag van betrokkenen, maar in enkele studies naar effecten op leerprestaties wordt een klein negatief effect gerapporteerd. Verder wordt aangegeven dat openbare prestatie-indicatoren (nog) geen invloed hebben op schoolkeuzegedrag van ouders of leerlingen. Prestatie-indicatoren en in iets mindere mate inspectiebezoeken leiden daarentegen wel tot strategisch gedrag van scholen zoals indicatorfixatie en 'window dressing'.

In een keynote van de Onderwijsresearchdagen te Groningen stellen Janssens en de Wolf (2007) vast dat er indicaties zijn dat het effect van toezicht op schoolverbetering samenhangt met de aard, de omvang en de frequentie van de feedback op zowel proces- als opbrengstkenmerken (zie ook Matthews & Sammons, 2004 en Ehren & Visscher, 2006). Empirische gegevens over de relatie tussen toezicht en schoolverbetering geven aanleiding tot de veronderstelling dat uitgebreide inspectiefeedback meer effect heeft dan feedback op een beperkt aantal kwaliteitsindicatoren. Het beleid rond het onderwijstoezicht gaat er steeds meer vanuit dat scholen met goede opbrengsten minder toezicht krijgen en dat op deze scholen nog slechts sprake zal zijn van zeer beperkte feedback. Dit kan gevolgen hebben voor de prikkelende werking van de kwaliteitskaart op schoolverbetering van reguliere scholen (Meijer, 2004). Bovendien laat onderzoek zien dat zelfevaluatie in het basisonderwijs (nog) lang niet altijd is gebaseerd op feiten over de onderwijskwaliteit en ook niet altijd aanzet tot schoolverbetering (Janssens, 2005; Blok, Slegers & Karsten, 2006; Schildkamp, 2007 en Vanhoof & Van Petegem, 2007). De versoering van het toezicht geldt niet voor de risico- en zeer zwakke scholen; op die scholen wordt het toezicht geïntensiveerd vanuit de gedachte dat inspectiefeedback een belangrijke rol speelt in de schoolverbetering. Monitoring van deze scholen zou belangrijke informatie over die relatie kunnen laten zien, waarbij met name de inzet van verschillende vormen van datafeedback op de voortgang van de scholen nauwgezet gevolgd zou kunnen worden. Overigens valt op dat basisscholen die minder presteren niet worden gemeden door ouders. Ook informatie uit de Onderwijsmeter (Gemmeke, Van Otterloo & Van der Wel, 2007) laat zien dat ouders lage prestaties van scholen maar zelden noemen als een punt van zorg.

Kwaliteitszorg en onderwijskwaliteit

Onderzoek naar de relatie van kwaliteitszorg met onderwijskwaliteit is slechts in zeer beperkte mate voor handen. Analyses op inspectiebestanden (Hofman & Dijkstra, 2005) lieten slechts lichte samenhangen zien tussen kwaliteitszorg, kwaliteit van het onderwijsproces en kwaliteit van de leeropbrengsten. Verder blijkt dat leerlingen in scholen met nauwelijks kwaliteitszorg het laagst scoren op rekenen, taal en lezen, maar dit geldt niet voor het schoolwelbevinden van de leerlingen. Verder blijkt sprake van een positieve relatie tussen de kwaliteit van het onderwijsproces en het schoolwelbevinden van leerlingen. De vergevorderde scholen vallen hierbij in positieve zin op. Hoewel multilevel analyses op basis van het PRIMA-5 bestand laten

zien dat de kwaliteitszorgtypen er 'sec' niet toe doen, mogen we wel voorzichtig concluderen dat op basisscholen die relatief meer dan andere basisscholen zijn te typeren als een 'lerende organisatie' (continue schoolontwikkeling en professionalisering staan centraal), leerlingen beter cognitief presteren (op rekenen) in groep 8 (nadat voor relevante leerling- en schoolkenmerken is gecontroleerd). Dit is een interessante constatering omdat de groep scholen die tot het derde kwaliteitszorgtype behoort in het PRIMA-5 bestand, ook juist (significant) positief van de andere kwaliteitszorgtypen afwijkt als zijnde de scholen die fungeren als 'lerende organisatie'. Blijkbaar is hier sprake van een soort samenspel tussen het kwaliteitszorgtype en het behoren tot een 'lerende organisatie'. Ook Hofman, Dijkstra & Hofman (2008) stellen dat: "Strong empirical evidence on the effects of school evaluations is still lacking. (...)The outcomes suggest especially a positive impact of a school self evaluation policy that is both strong accountability as well as strong improvement driven".

6.5 Innovaties: waarom, hoe en wat?

Belangrijk bij de BOPO-review is in feite de vraag hoe het primair onderwijs zich kan blijven vernieuwen, aansluitend bij moderne (wetenschappelijke) inzichten, (internationale) ontwikkelingen en veranderingen in de omgeving en bij leerlingen. Hoe organiseren scholen hun innovatie en wat kan worden gedaan om het lerend vermogen van het primair onderwijs als geheel te versterken? Van overheidswege wordt het uitwisselen van ervaring, kennis, ideeën en vaardigheden tussen scholen onderling, maar ook tussen scholen en anderen die rondom de school werkzaam zijn (wetenschap, onderwijsbegeleiding, kennisontwikkelaars en andere intermediairs) gestimuleerd (MOC&W, Koersdocument, 2004). Doel van een dergelijke uitwisseling is dat er meer initiatief tot innoveren wordt genomen, innovaties vaker succesvol verlopen, er minder energie verloren gaat doordat het wiel steeds opnieuw uitgevonden wordt en de uitkomsten van onderzoek beter worden benut. Het moge duidelijk zijn dat dit wijst op het belang van een meerjarig perspectief om tot een goed innovatiebeleid te komen. Innovatie kan oplossingen of verbeteringen bieden voor reële problemen in de school, maar er moet voldoende tijd worden gegeven aan de scholen. Dit kan niet los worden gezien van de spil bij (de invoering van) innovaties: de leraar (zie ook hoofdstuk 2).

Ontwikkelingen

Lange tijd heeft de 'top-down' benadering centraal gestaan bij het invoeren van innovaties. Dit terwijl juist de docent over de benodigde praktijkkennis beschikt, weet wat er mogelijk is en weet hoe kwaliteitsverbetering en innovatie op een adequate wijze in de school en klas zijn te implementeren (Boyle, Lamprianou & Boyle, 2005; Ingvarson, Meiers & Beavis, 2005; Leenheer, Vrieze, Van Kuijk & Kwakman, 2003). Langzamerhand wordt duidelijk dat deze benadering lang niet zo effectief is als bedoeld. Recent gaat men ervan uit dat een 'bottom-up' benadering gecombineerd met leernetwerken, tot meer en een bij de scholen passend resultaat zal leiden (Hofman en Dijkstra, 2006; Vrieze & van Kuijk, 2004). Deze netwerken bestaan uit groepen docenten van diverse scholen die zich op basis van een bepaalde taak, functie of doel aaneensluiten om innovaties in te voeren of ervaringen uit te wisselen over hun dagelijkse onderwijspraktijk (Hofman & Dijkstra, 2006; Lieberman, 2005;

Smith & Wohlstetter, 2001; Lytle & Cochran-Smith, 2000). Het gaat hier ook om groepen docenten die *elkaar* willen ondersteunen bij innovaties; docenten willen immers meer betrokken zijn bij en eigenaarschap ervaren bij innovatieve projecten. Uit de Innovatiemonitor Primair Onderwijs (SCO-Kohnstamm, 2008) blijkt 75% van de scholen (schoolleiders) met onderwijsverbetering en vernieuwing bezig te zijn. Meest ingrijpend zijn veranderingen in het schoolconcept, invoeren van zelfstandig werken en een andere inzet van personeel. De onderzoekers delen de responderende scholen (40%) in, in een aantal typen: bottom-up vernieuwers (30%), zelfsturende systematische vernieuwers (21%), kennisdelers (17%), noodgedwongen vernieuwers (15%), top-down vernieuwers (9%) en ongerichte vernieuwers (8%). Er is aan 603 scholen subsidie verleend voor innovatiebevordering: de subsidie is vooral benut voor innovaties binnen het curriculum, pedagogisch-didactische vernieuwing, voor professionalisering, klassenorganisatie en kwaliteitsbeleid of -zorg. Over de opbrengsten van de verschillende innovaties valt nog niet veel te zeggen, omdat de scholen nog volop bezig zijn met hun innovatie en kennisuitwisseling. In een apart rapport zal hierover in de toekomst worden gerapporteerd.

Veelbelovende innovaties en projecten?

Droop, Peters, Aarnoutse en Verhoeven (2005) beschrijven twee experimentele studies naar de effecten van een programma voor het stimuleren van beginnende geletterdheid in groep 2 ("Stimulering van beginnende geletterdheid in groep 2"). De eerste studie liep gedurende 16 weken (n=263 leerlingen) en de tweede studie gedurende 20 weken (n=442). De vraag is of het programma effect heeft op de ontwikkeling van geletterdheid, taalbewustzijn en woordenschat van de leerlingen. De resultaten laten zien dat zowel de autochtone als de allochtone leerlingen van de experimentele groepen beter presteren op geletterdheid, taalbewustzijn en woordenschat dan de leerlingen van de controlegroep.

Van Overveld en Louwe (2005) gaan in op de bewezen werking van programma's voor de bevordering van sociale competenties in het Nederlandse basisonderwijs. De onderzoekers hebben gekeken naar 40 van deze programma's en (mogelijk) effectonderzoek daarvan. Slechts enkele programma's zijn onderzocht op effectiviteit; van een aantal programma's dat in de praktijk veel gebruikt wordt, is niets over de effectiviteit bekend. Het lijkt erop dat de keuze voor een programma in de praktijk wordt gemaakt op basis van een aantrekkelijke vormgeving, een gunstige prijsstelling en het reclamemateriaal. Van Overveld en Louwe (2005) concluderen dat goede vooruitzichten worden geboden door multimodale programma's. Bijvoorbeeld programma's gecombineerd met begeleidend onderzoek, monitoring, een leerlingvolgsysteem en een meerjarig en intensief implementatietraject.

Hofman, de Jong-Heeringa en Kooiman (2005) hebben onderzoek verricht naar veelbelovende praktijkvarianten van adaptief onderwijs. Deskundigen met veel specifieke praktijkkennis en een helicopterview hebben in totaal 46 veelbelovende praktijkvarianten van adaptief basisonderwijs voor het voetlicht gebracht. Belangrijkste reden voor typering als veelbelovend is de tevredenheid van de leerkracht ermee (98% van de praktijkvarianten). Verder zijn belangrijk: het plezier van de leerling (88%), verbetering van het sociaal functioneren (81%) en tevredenheid van ouders (57%). Opvallend is dat 'verbetering van cognitieve prestaties' het minst vaak als reden voor veelbelovendheid werd aangevoerd (55%).

Vervolgens is een dieptestudie uitgevoerd onder 18 van de 46 veelbelovende praktijkvarianten. Dit zijn varianten die: (a) door de experts om meerdere redenen veelbelovend zijn genoemd, (b) ingevoerd zijn of worden op meerdere scholen en liefst schoolbreed (minimaal drie leerjaren), (c) aan minimumeisen van overdraagbaarheid voldoen (beschikbare materialen en taakbelasting) en er (d) mogelijk al enige evidentie is van het succes ervan. De praktijkvarianten die in de dieptestudie *als beste* (+++) uit de bus komen zijn Leren in Beeld, het BOV-project, Kea en Piramide. Daarnaast komen ook ELLO, Meervoudige Intelligentie, Onderwijs Op Maat en OKP als *zeer goed* (++) uit de bus.

Ook de inspectie geeft aan dat er in de afgelopen jaren veel verbeteringsprojecten zijn uitgevoerd met name op het gebied van leesonderwijs: Beter Omgaan met Verschillen (BOV), Leesimpuls (Speciaal) Basisonderwijs (LISBO), Hardnekkige leesproblemen en Dyslexie (HARD), Schoolontwikkelingsproject (SOP) en Flexibele Leertijd (FLEXIT). Houtveen (2007) laat zien dat er wel degelijk verbetering mogelijk is (zie ook Inspectie van het Onderwijs, 2008):

- BOV leidde tot een daling van 22 naar vijf procent zwakke lezers in groep 3.
- Vóór het LISBO-project, dat in het speciaal basisonderwijs is uitgevoerd, bereikte slechts zes procent van de leerlingen het leesniveau AVI 9, maar aan het einde van het project twee jaar later bereikte 65 procent van de leerlingen dat niveau.
- In het HARD-project daalde het aantal leerlingen met leesproblemen tot 6%.
- Scholen die deelnamen aan het SOP-project en het FLEXIT-project behoorden tot de groep die door de inspectie als zeer zwak betiteld was; de meeste van deze scholen slaagden erin om van deze kwalificatie af te komen.

Houtveen (2007) stelt dat elk jaar een grote groep leerlingen met een leesachterstand van twee jaar of meer de basisschool verlaat, terwijl in het speciaal basisonderwijs de modale leerling een leesniveau bereikt dat tussen groep vier en vijf van het basisonderwijs ligt. Het blijkt zeer moeizaam om een leesachterstand weg te werken; maar een kwart van de zwakke lezers slaagt hierin. Bovendien gaat slecht leren lezen samen met ernstige problemen in de schoolloopbaan. Volgens Houtveen (2007) vormt de leerkracht de sleutel tot het voorkomen van leesproblemen. Intensiteit en kwaliteit van de instructie en attitude tegenover leerlingen zijn van meer invloed op de leerlingprestaties dan de gebruikte leesmethode of de schoolleiding. Belangrijke voorwaarden voor inhoudelijke vernieuwing van leesonderwijs zijn daarnaast: planmatige invoering en aansturing, permanente professionele ontwikkeling gericht op het presteren van leerlingen, aansluiting/draagvlak bij betrokkenen en ook buiten de school moet een blijvende stimulans voor gerichtheid op verbetering van het leren aanwezig zijn.

Blok, Otter en Roeleveld (2002) stellen vast dat scholen tevreden zijn over hun eigen leerlingvolgsysteem. Zij menen over de juiste informatie te beschikken om ouders te kunnen informeren over hun leerlingen en om de prestaties van leerlingen over een langere periode te kunnen volgen. De scholen zien niet de mogelijkheid om de prestaties van de school als geheel te laten zien evenals het maken van een vergelijking tussen de eigen kinderen en kinderen van andere scholen. De inspectie ziet het leerlingvolgsysteem als een middel voor kwaliteitszorg en het afleggen van verantwoording, scholen zien het juist als ondersteuning voor het onderwijs en als rapportagemiddel.

In 2005 deed Van Wonderen onderzoek naar innovaties in het primair onderwijs. Hij stelde vast dat scholen innoveren naar aanleiding van rapportages van bijvoorbeeld de Onderwijsinspectie, adviezen van begeleidingsdiensten, (intern) tegenvallende (leerling)prestaties en ontevreden ouders of docenten. Als scholen innoveren doen zij dat vooral op drie terreinen: inhoudelijk en didactisch, keuze van onderwijsorganisatie en personeelsbeleid. Van Wonderen stelt ook vast dat het vooral om vernieuwingen gaat en niet om innovaties.

Leerkracht en netwerken

Van der Bolt, Studulski, Van der Vegt en & Bontje (2006) hebben een uitgebreide literatuurstudie verricht naar de betrokkenheid van de leraar bij onderwijsinnovaties. De auteurs stellen vast dat de afgelopen tien jaar, door het tekort aan leraren en de statusdaling van het beroep steeds meer aandacht is gekomen voor het beroep van de leraar. Er zijn competenties opgesteld, professionalisering krijgt aandacht en scholen worden in diverse opzichten steeds meer autonoom. Van der Bolt et al. (2006) concluderen dat innovaties die top-down worden opgelegd vaak te maken krijgen met weerstand van leraren. Tegenwoordig denkt men meer om de eigen innovatiekracht van de leraar. Intrinsieke motivatie, betrokkenheid en de activerende context van een krachtige leeromgeving komen dan aan de orde. Verder noemen de onderzoekers de kennissamenleving (of community of practice) als inspirerend netwerk voor de docent en als middel voor horizontale (van leraar naar leraar) kennisoverdracht. Van der Bolt et al. (2006) stellen vast dat er sprake is van een wending van een structureel-functionele benadering naar een cultureel-individueel perspectief in het denken over de implementatie van onderwijsinnovaties (zie ook Van den Berg & Vandenberghe, 1999).

Hoewel het onderzoek naar de bovenschoolse netwerken van leerkrachten het voortgezet onderwijs betreft, zijn de bevindingen ook van belang voor het primair onderwijs. Hofman en Dijkstra (2007) laten zien dat twee bovenschoolse netwerken halverwege de looptijd al een redelijk (Brabant) tot groot (Groningen) effect op de deelnemende docenten hebben. Het gaat vooral om individuele ontwikkelingen of ontwikkelingen in de eigen klas. Docenten verwerven vooral meer kennis, zijn meer eigenaar van hun professionele ontwikkeling en zijn meer betrokken bij schoolontwikkeling en –innovatie. Het Groningse Docentium heeft na een heel jaar (nog) meer bijgedragen aan kennis, vakmanschap en motivatie voor het beroep. Deze groep docenten pasten het geleerde ook vaker toe in de praktijk. Wanneer de nadruk tijdens de bijeenkomsten op actief leren en onderwijsinhoudelijke kennis ligt, zijn de opbrengsten concreter (nieuwe werkwijzen geleerd en toegepast, materialen verkregen en uitgetoetst). Hofman en Dijkstra geven een aantal aanbevelingen voor de opzet van een bovenschools netwerk van docenten in de toekomst: (a) opbrengsten en effecten zijn (mede) afhankelijk van de gekozen opzet, (b) themacoördinatoren met kennis over voorlopende scholen en innovaties en met de beschikbaarheid over een netwerk van deskundigen zijn cruciaal, (c) om zoveel mogelijk docenten te bereiken zou er gekozen moeten kunnen worden uit een variëteit aan activiteiten, deelnemers en locaties, (d) netwerken trekken vooral docenten aan die bewuste keuzes maken voor hun loopbaan en docenten met vakmanschap, (e) niet-deelnemende docenten voelen zich minder thuis bij een uitwisselingsnetwerk en worden wellicht meer aangetrokken tot professionele communities, (f) effecten of opbrengsten liggen na een jaar deelname aan de Pilots

vooral nog op individueel en klas- of groepsniveau; effecten op schoolniveau komen minder naar voren. De vraag is wat het lange termijn effect zal zijn als de winst alleen of hoofdzakelijk bij individuele docenten blijft.

Relevante principes of factoren voor succesvol duurzaam innoveren

Onderzoek (Hofman & Dijkstra, 2006; Hofman, de Jong-Heeringa & Kooiman, 2005; Hofman & Hofman, 2005) laat zien dat er vier groepen van kenmerken van innovaties kunnen worden onderscheiden die consequenties kunnen hebben voor het succes van (de invoering de) innovatie. Het gaat daarbij om inhoudelijke innovatiekenmerken, structurele, culturele en contextuele kenmerken. Hofman, Hofman, Dijkstra, De Boom & Meeuwisse (2007) verrichtten een verkennende studie naar innovaties in het voortgezet onderwijs. Zij stellen vast dat in het voortgezet onderwijs, met name in het vmbo en de onderbouw van hogere schooltypen op grote schaal gewerkt wordt aan onderwijsvernieuwing vooral gericht op het primaire proces. Vaak met als aanleiding motivatieproblemen van leerlingen. De verschillende innovaties worden niet of nauwelijks op hun effecten onderzocht. Om te komen tot meer evidence-based innoveren is het van belang dat zowel innovaties (implementatie) als opbrengsten van scholen valide in kaart worden gebracht. In het onderzoek is een eerste poging ondernomen om door koppeling van databestanden te komen tot een bepaling van de impact van onderwijsinnovatie. Geconcludeerd wordt dat op dit moment nog geen valide uitspraken kunnen worden gedaan over de effecten van onderwijsinnovatie op basis van grootschalige databestanden. Wel kunnen scholen worden ingedeeld naar mate van innovatief zijn en worden relaties met de kwaliteit van het onderwijs vastgesteld. Tevens wordt vastgesteld dat de gehanteerde werkwijze in een doordacht onderzoeksdesign in de nabije toekomst wel tot uitspraken over de effectiviteit kan leiden. Dieptestudies naar verklaringen voor al dan niet succesvolle innovaties zijn hierbij van belang.

Uit de Innovatiemonitor Primair Onderwijs (Emmelot, Ledoux & Van der Veen, 2008) blijkt dat belangrijke zwaktes in het innovatieproces zijn: gebrek aan doelgerichtheid/systematisch handelen; gebrek aan commitment in het schoolteam, wel brainstormen maar niet tot een plan komen en niet aan implementatie toekomen.

Houtveen (2007) komt tot belangrijke voorwaarden voor de inhoudelijke vernieuwing van leesonderwijs. Zij stelt de volgende principes centraal: (a) goed technisch lezen is een belangrijke voorwaarde voor begrijpend lezen, (b) zwakke leerlingen hebben vooral veel meer tijd nodig, (c) het gaat om het ontwikkelen van onderwijskundig leiderschap door de schoolleider en intern begeleider, (d) vernieuwen op schoolniveau vraagt om een goede beleidscontext, (e) voordat vernieuwingen in de scholen ingevoerd kunnen worden, moeten ze eerst zorgvuldig worden uitgetest en (f) structurele ondersteuning is noodzakelijk.

Overigens wordt in dat kader professionalisering van docenten en management als belangrijke randvoorwaarde genoemd. Er dient eenvoudig toegankelijke informatie beschikbaar te komen over vernieuwingen in andere scholen of regio's, zodat de ervaring en kennis van scholen breder kan worden toegepast. Er is meer aandacht nodig voor het in samenwerking met anderen innoveren.

Deze paragraaf wordt afgesloten met een overzicht van werkzame principes c.q. belangrijke condities voor succesvolle duurzame innovaties. Deze is gebaseerd op drie overzichtstudies. Allereerst de studie van Waslander (2007): 'Leren over innoveren' een overzichtsstudie van wetenschappelijk onderzoek naar duurzaam vernieuwen in het voortgezet onderwijs. Verder de studie van Sleegers & Ledoux: (2006) 'Innovatie in het primair onderwijs: strategieën, ervaringen en aanbevelingen', een literatuurstudie naar werkzame principes. Ten derde gaat het om een overzicht van Pater (2008) die in het kader van de master onderwijskunde een onderzoek verrichtte naar factoren die een rol spelen bij het realiseren van een duurzame verandering. De auteur heeft deze factoren ingedeeld naar verschillende niveaus en die indeling wordt hier ook gehanteerd. De volgende werkzame principes c.q. voorwaarden hangen samen met succesvol duurzaam innoveren.

Beleidsniveau en de omgeving van de school

1. Er moet een lange termijn visie over te bereiken doelen zijn, zowel in het ontwerp als bij alle betrokkenen, zodat een duurzame innovatie kan ontstaan.
2. Er moet steun zijn van verschillende bestuursniveaus, waar door goede coördinatie ook samenhang tussen de niveaus is. Bovendien moeten ook bestuurders oog hebben voor ervaringen, emoties en het gedrag van docenten.
3. De (lokale) overheid moet erop gericht zijn de innovatie te ondersteunen en hierin is stabiliteit noodzakelijk. Het faciliteren van (financiële) hulpbronnen moet gegarandeerd zijn (In Sleegers & Ledoux, 2006: intermediaire structuren en incentivestructuur).
4. De continuïteit van het innovatieproces moet gewaarborgd zijn, ook bij wisselende politieke samenstellingen. Waarborging van continuïteit geldt ook voor inspectie- en bestuursbeleid.
5. Er moet ruimte zijn om de innovatie opnieuw te kunnen afstemmen op nieuwe prioriteiten in het beleid en de innoverende school moet zich ervan bewust zijn dat afstemming beter is dan vasthouden aan het traditionele ontwerp.
6. Tussen de verschillende bestuursniveaus en de innoverende school moet duidelijkheid zijn over de verwachtingen en (meetbare) innovatie-uitkomsten.
7. Externe partijen moeten zich committeren aan de school en de vernieuwing.
8. Leren van en met elkaar tussen scholen; goede voorbeelden, regeling bezoekscholen en regionale netwerken (interorganisatiele netwerken) zijn belangrijk.
9. Leren van en met experts; regionale kennisgemeenschappen praktijk en wetenschap, netwerken met expertise van begeleiders en wetenschappers.

Schoolniveau/teamniveau

10. Alle actoren binnen de school moeten met elkaar afwegen wat moet veranderen en de innovatie afstemmen op de specifieke behoeften en context van de school. Het innovatieontwerp moet dus passen bij de school en de school moet zich bewust worden van innovatiebelang- en mogelijkheden.
11. Alle actoren binnen de school moeten betrokken zijn bij de innovatie voordat deze van start kan gaan. Dat betekent dat er duidelijke informatie gegeven wordt over de bedoeling van de vernieuwing en dat er democratische besluiten worden genomen met betrekking tot de innovatie.
12. Het innovatieontwerp dient voldoende voor te schrijven, maar ook enige ruimte te laten voor flexibiliteit.

13. Voldoende tijd in de initiatie- en de implementatiefase is essentieel voor het slagen van de innovatie. Maar ook tijd voor de uiteindelijke inbedding.
14. Collectief leren: leren als team, bouwen aan een professionele leergemeenschap.
15. Leren van eigen resultaten: monitoren en methodieken voor feedback (vooralsnog met hulp van experts).

Schoolleider

16. De rol van de schoolleider moet duidelijk zijn zodat sterk leiderschap kan ontstaan.
17. In het ontwerp moet ingebouwd zijn hoe omgegaan wordt met een eventuele wisseling van schoolleider, zodat stabiliteit en continuïteit gewaarborgd zijn.
18. Transformationeel leiderschap en een professionele schoolleider die richting geeft, mensen ontwikkelt en organisaties herontwerpt en die flexibel kan omgaan met (veranderingen in) de omgeving zijn noodzakelijk.

Docenten

19. Alle docenten moeten weten hoe de innovatie kan bijdragen aan verbeteringen in de school, zodat alle docenten bereid zijn het innovatieontwerp te implementeren.
20. Samenwerking met docenten gedurende het hele proces is vruchtbaar. Zij moeten niet alleen gezien worden als implementators van de innovatie.
21. Docenten moeten zich de innovatie kunnen toe-eigenen vóór de implementatie van start gaat. Eigenaarschap: de docent vervult een sleutelrol.
22. Docenten moeten faciliteiten krijgen: voldoende tijd, training en professionele ontwikkeling tijdens het innovatieproces zijn van belang.

Ouders & leerlingen

23. Goede informatie aan ouders kan betrokkenheid en steun genereren die doorwerkt in de hele school.
24. In evaluatieve onderzoeken naar innovaties in het onderwijs ook de ervaringen en bijdragen van leerlingen aan het innovatieproces in beeld brengen.

Overigens kunnen ook nog een aantal relevante factoren worden onderscheiden die vooral te maken hebben met de *inhoud van de innovatie* (Waslander, 2007; Slegers & Ledoux, 2006):

25. Duidelijke gerichtheid op het primaire proces: het leren van leerlingen.
26. Het aangrijpingspunt van de innovatie richten op meerdere facetten van de school (mits primair gefocust op het leren).
27. Aansluiting op bestaande praktijken en kennis van leraren, daarmee is meer kans op een breed draagvlak in de school.
28. Maatschappelijke relevantie en dienen van een publiek belang.

6.6 Onderwijskwaliteit en tekorten

Van der Schoot (2008) concludeert op basis van 20 jaar PPON-onderzoek dat het onderwijsniveau stabiel is gebleven, hetgeen betekent dat al 20 jaar lang minder leerlingen dan gewenst het niveau dat als 'voldoende' is gesteld, bereiken. Onderzoek van Harskamp (2007) laat zien dat uit een vergelijking van de toetsresultaten rekenen & wiskunde van leerlingen eind groep 8 tussen 1974 en

2004 is gebleken dat er een lichte vooruitgang is te zien op het gebied van rekenen met procenten. Een kleine achteruitgang is echter te zien op de onderdelen cijferend vermenigvuldigen en delen, ruimtelijke vaardigheid en tijdrekenen.

De Inspectie van het Onderwijs (2006) constateerde ook dat een kwart van de basisschoolleerlingen aan het eind van groep 8 een leesvaardigheid in technisch lezen heeft op een niveau dat niet uitsteekt boven dat van groep 6. In groep 3 al blijkt ongeveer vijftien procent van de leerlingen onvoldoende te scoren en in groep 4 loopt dit op tot een kwart.

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) voert internationaal vergelijkend onderzoek uit naar het leesniveau van leerlingen van 9 en 10 jaar oud. De meest recente studie van 2006 (Netten & Verhoeven, 2007) laat zien dat Nederlandse leerlingen internationaal gezien, op een goed niveau lezen, maar minder goed dan vijf jaar geleden. Deze daling is toe te schrijven aan een minder goede prestatie van meisjes. Er is echter geen sprake van een algemene achteruitgang. Om het niveau te verhogen moet er meer aandacht besteed worden aan woordenschat en begrijpend lezen. Opvallend is dat 39% van de Nederlandse leerlingen een positieve leesattitude heeft, 16% van de leerlingen geeft aan lezen helemaal niet leuk te vinden.

In 2007 (2007a) verrichtte de Inspectie van het Onderwijs specifiek onderzoek naar taalvaardigheid. Daaruit blijkt dat twaalf procent van de scholen als taalzwak is te benoemen en achttien procent van de scholen als taalsterk. Op de taalzwakke scholen blijkt een aantal aspecten in het Periodiek Kwaliteits Onderzoek (PKO) als minder positief te zijn beoordeeld: aspecten van didactisch handelen, tijdsbesteding, actieve rol van leerlingen, leerlingenzorg en een gedeelte van het leerstofaanbod. Ook hier is de centrale rol van de leerkracht zichtbaar. Onderzoek dat in 2008 zal plaatsvinden, probeert meer inzicht te geven in de samenhang tussen de inrichting van het taalonderwijs en de behaalde resultaten. Samenhangend hiermee is dat er de afgelopen jaren veel aandacht was voor vernieuwing van het reken- en taalonderwijs. Het lijkt erop dat de extra aandacht voor mondelinge taalvaardigheid, begrijpend lezen en inzicht in getalstructuren goed uitpakt, maar wel het risico met zich meedragen voor de meer traditionele onderdelen zoals spelling, grammatica en basisbewerkingen bij rekenen. Een nieuwe balans tussen de vernieuwde elementen en de meer traditionele basisvaardigheden acht de Onderwijsinspectie van belang (Onderwijsinspectie, 2007b).

Risico's en zeer zwakke scholen

De Inspectie van het Onderwijs heeft recent haar jaarlijkse onderwijsverslag uitgebracht (Inspectie van het Onderwijs, 2008) waarin de stand van zaken van het Nederlandse onderwijs over de periode 2006-2007 wordt besproken. De inspectie stelt vast dat leerlingen niet op alle basisscholen dezelfde kansen hebben om hun schoolloopbaan succesvol af te ronden. De meeste scholen (76%) laten geen risico's zien, maar op 19 procent van de scholen doet zich een risico voor. "Op vijf procent van de basisscholen blijven de leerresultaten aan het eind van de schoolperiode drie opeenvolgende schooljaren achter bij het niveau dat van de leerling-bevolking verwacht mag worden. Tussentijdse resultaten zijn op negen procent van de basisscholen onvoldoende. Ruim negen procent van de basisscholen laat jaarlijks relatief veel leerlingen afstromen naar het speciaal basisonderwijs of het speciaal

onderwijs en op bijna zes procent van de basisscholen blijven relatief veel leerlingen zitten in de groepen 3 tot en met 8.” (p.28). Op scholen met risico’s hebben leerlingen een verhoogde kans op onderpresteren, doubleren, afstromen naar speciaal onderwijs of confrontaties met fysiek geweld. Op vijf procent van de scholen is sprake van een verdichting van de problematiek (zij hebben twee of meer risico’s). Verder stelt de inspectie vast dat scholen met lage *tussentijdse* resultaten ook vaker minder presteren aan het eind van de basisschool. Bovendien blijft op scholen waar leerlingen onvoldoende presteren de kwaliteit van het leerstofaanbod, de kwaliteitszorg, de leerlingenzorg en het didactisch handelen achter. Alleen op het pedagogisch klimaat wijken deze scholen niet af. De inspectie (2008) concludeert dan ook dat hoewel verbetering van onderwijsleerprocessen niet altijd meteen tot betere prestaties leiden, investeringen in de kwaliteit van lessen lonend zijn en de kans op beter presteren aanmerkelijk vergroten (p.29). Overigens is interessant dat scholen met hogere leerresultaten een hogere doel- en opbrengstgerichtheid dan de minder presterende of risicoscholen laten zien.

Zeer zwak

De inspectie onderscheidt scholen die voldoende onderwijskwaliteit hebben, scholen die risico’s laten zien en scholen die zeer zwak zijn. Een zeer zwakke school is een school die drie jaar achtereenvolgende resultaten bij leerlingen bereikt en die op cruciale onderdelen van het onderwijsleerproces ook onvoldoende kwaliteit heeft. Op de website²⁸ van de inspectie verschijnt iedere maand een overzicht van de scholen die op dat moment als zeer zwak zijn aangemerkt. Op 1 mei 2008 gaat het in totaal om 147 scholen (PO en VO). Van deze 147 scholen zijn er 85 voor het primair onderwijs en twintig voor het speciaal primair onderwijs.

Er is beperkt onderzoek beschikbaar naar ontwikkelingen in aantallen en kenmerken van scholen die als zeer zwak of als risicoscholen zijn getypeerd (veelal op basis van de periodieke kwaliteitsoordelen van de inspectie). De Onderwijsinspectie (2007b) stelde vast dat in de periode 1999 - 2002 rond vier procent van de *basisscholen* als zeer zwak kan worden getypeerd, in de afgelopen periode (2003-2007) ligt dat rond de anderhalf à twee procent van de scholen. Zo is het niveau van de opbrengsten aan het eind van de basisscholen nu op 93 procent van de scholen tenminste voldoende. Volgens de Inspectie van het Onderwijs is er nog veel winst te behalen: bijvoorbeeld op het gebied van lezen en de begeleiding van kinderen met problemen. Er zijn mondigesmaat studies verricht naar kenmerken van zeer zwakke scholen en hoe scholen en besturen omgaan met de door de inspectie gesignaleerde tekorten (Inspectie van Onderwijs, 2006; 2007b; Hofman & De Boom, 2006; Hofman, 2005). Er is verder onderzoek bekend waarbij wordt nagegaan wat belangrijk geachte kenmerken en strategieën zijn van besturen die zeer zwakke scholen onder hun beheer hebben (Beek & Van den Heuvel, 2007). Ook de Onderwijskansenscholen behoren tot een groep scholen die in projectvorm met externe ondersteuning aan de slag zijn gegaan om door de inspectie gesignaleerde tekorten aan te pakken (Ledoux, Overmaat, Bogaard, Felix & Triesscheijn, 2005).

Specifieke tekorten in het basisonderwijs

Het GION (Hofman, Spijkerboer, Dijkstra & Van der Werf, 2008) verricht een onderzoek voor de Onderwijsraad naar tekorten en stelt daarbij vast dat tweederde van de scholen voor primair onderwijs (65.4%) tekorten vaststelt in de kennis of

²⁸ www.owinsp.nl

vaardigheden van hun leerlingen. In het rapport wordt nader besproken welke activiteiten scholen ondernemen om de tekorten weg te werken of te voorkomen en of de activiteiten als evidence-based beoordeeld kunnen worden.

Scheerens (2008) heeft recent een metastudie afgerond naar school- en instructie-effectiviteit. Hij concludeert op basis van de meta-analyses van factoren op schoolniveau dat de effectieve leertijd, de kwaliteit van het curriculum (*opportunity to learn*), de resultaatgerichtheid van de school en een ordelijk klimaat de belangrijkste voorspellers zijn van effectieve scholen. Op instructieniveau komen de volgende factoren als belangrijkste voorspellers naar voren: duidelijk en gestructureerd onderwijs, leerstrategieën, leraareigenschappen en een uitdagende en activerende leeromgeving. Wat betreft onderwijskundig leiderschap is sprake van een verwaarloosbaar effect, dat indruist tegen de huidige hoge verwachtingen van schoolleiderschap en management. Scheerens (2008, p.72) concludeert verder: “Globaal gezien ondersteunen de resultaten van de meta-analyse het beeld van traditioneel onderwijs, met een vrij vast kader voor het curriculum en voor evaluaties, een streng disciplinair klimaat en autonome leraren die in geringe mate afhankelijk zijn van het management en de schoolleiders”. Ook stelt de auteur dat het belang van curriculumgerelateerde factoren de kwestie van curriculumontwikkeling binnen de school versus gecentraliseerde curriculumontwikkeling opnieuw op de beleidsagenda plaatst. Hij vestigt daarbij de aandacht op internationaal vergelijkende landenstudies die het belang van centrale evaluatie- en toetsingsstandaarden en een gecentraliseerde curriculumplanning laten zien (vgl. Woessmann, 2001).

De meta-analyse van Scheerens (2008) laat relatief grote effecten zien voor het leren van leerstrategieën en voor uitdagend en activerend onderwijs; wat kleinere effecten zijn er voor duidelijk en gestructureerd onderwijs. De auteur geeft dan ook aan dat deze resultaten interessant zijn voor de discussie over effecten van constructivistisch onderwijs en het ‘nieuwe leren’. Onderwijsstrategieën gericht op “leren leren” en cognitieve activering zijn relatief effectief in de klas; de effecten van sterk leraargestuurde en directe onderwijsmethoden zijn iets minder sterk. Scheerens (2008, p.73) geeft dan ook als advies aan de beleidsmakers mee: “Diegenen die het onderwijsbeleid bepalen, zouden deze onderwijsstrategieën beter kunnen zien als behorende tot de competentie van professioneel autonome leraren en er verder zorg voor kunnen dragen dat er in de initiële en de vervolgopleiding van leraren een breed repertoire aan onderwijsstrategieën overgedragen wordt”.

6.7 Wat te doen en evidence based?

Belangrijke aspecten die er in combinatie toe leiden dat vrijwel iedere leerling goed leert technisch lezen, zijn volgens de Inspectie van het Onderwijs (2007b): goede onderwijsprogramma's en -methoden, voldoende tijd voor lezen en instructie van hoge kwaliteit. Nader inspectieonderzoek laat zien wat belangrijke voorwaarden zijn voor goed leesonderwijs: vaker toetsen en leesvorderingen analyseren, onderwijsbehoeften van zwakke lezers vaststellen, zorgen dat ook zwakke lezers minimumdoelen halen, extra feedback en hulp geven en betrokkenheid van zwakke lezers stimuleren door variatie in werkvormen (Inspectie van het Onderwijs, 2007b).

Naar leerlijnen en standaarden

Het Freudenthal Instituut ontwikkelde Tussendoelen annex Leerlijnen voor de belangrijkste domeinen binnen het vak rekenen/wiskunde (het TAL-project). De leerlijnen moeten zicht geven op het leertraject dat kinderen afleggen. Het is een middel dat naast de gebruikte methoden en toetsen kan worden benut. De tussendoelen dienen als houvast voor de leraar om het onderwijs vorm te geven en indien nodig, extra hulp aan te kunnen bieden. De leerlijnen kunnen door zowel individuele leraren als teams gebruikt worden. Onderzoekers van Regioplan (Van der Wel, Van der Vegt, Van den Heuvel-Panhuizen & Nelissen, 2002) hebben gekeken of (en hoe) leraren de tussendoelen implementeren en concluderen dat met name bij leerkrachten die veel begeleiding krijgen bij de invoering de leerlijnen meer inzicht krijgen in de opbouw van het vak rekenen-wiskunde, de ontwikkelingen van hun leerlingen, meer interactieve onderwijsvormen toepassen en meer structuur brengen in het rekenen-wiskunde onderwijs in de onderbouw. Krooneman en Van der Wel (2003) onderzochten eveneens de rol van leerlijnen/tussendoelen die zijn geformuleerd voor de beginnende geletterdheid. De leerlijnen bieden mogelijkheden voor het verbeteren van het taalonderwijs. Belangrijke voorwaarden voor verbeteringen zijn inhoudelijk overleg tussen leerkrachten en leraren bij elkaar in klas laten kijken. Ook wordt duidelijk dat er meestal externe hulp nodig is om de scholen tot verandering te laten komen. Ook hier speelt professionalisering en ondersteuning van leraren een belangrijke rol.

Recent verscheen het hoofdrapport van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (Commissie Meijerink, 2008). In dit advies worden doorlopende leerlijnen en referentieniveaus geformuleerd. In haar rapport geeft de commissie een beschrijving van het verwachte kunnen en kennen op het gebied van taal en rekenen op de verschillende niveaus. Zij adviseert deze niveaubeschrijvingen in te voeren en prioriteit te geven aan basiskennis en basisvaardigheden voor de beide domeinen. Met deze adviezen kan een verhoging van het niveau bereikt worden mits er ook in voorwaarden geïnvesteerd wordt: scholing, middelen en tijd.

De inspectie sluit hierop aan in haar Onderwijsverslag (2008) als zij stelt dat scholen in het basisonderwijs (en het voortgezet onderwijs) meer duidelijkheid nodig hebben over het niveau dat ze van leerlingen mogen verwachten. Zij acht het verstandig om leerstandaarden en minimumdoelen te formuleren die aangeven wat leerlingen moeten kunnen tijdens de basisschool en aan het eind van de basisschool (p.166). Daaruit blijkt dat werken “vanuit duidelijke standaarden”, zoals beschreven in hoofdstuk 2, als een belangrijke strategie aanwezig blijft.

Evidence-based?

In Pedagogische Studiën is aandacht geschonken aan een discussie over evidence-based onderwijs in Nederland. Gravemeijer en Kirschner (2007) stellen dat “er tal van problemen zijn verbonden aan gerandomiseerd experimenteel onderzoek en dat een evidence-based benadering in de context van onderwijsbeleid niet uitvoerbaar, niet betaalbaar en te generaliserend is, het laat wel zien wat werkt maar niet hoe het werkt. Daarnaast werkt het vertragend en conserverend”. De auteurs geven aan dat onderwijs contextgebonden is. Iedere lessituatie en leerkracht hebben eigen specifieke kenmerken. Evidence-based onderzoek kost veel tijd, longitudinaal onderzoek is gewenst. Bosker (2008) geeft in zijn reactie op Gravemeijer & Kirschner allereerst aan dat het niet zinvol te begrijpen is hoe iets werkt als je niet eerst weet of

iets werkt. Toon eerst aan dat iets werkt en zoek dan het juiste implementatietraject waarin aandacht is het voor het waarom en hoe van de interventie/innovatie. Bosker (2008) gaat ook in op specifieke kritiekpunten van Gravemeijer en Kirschner (2007): (a) er hoeft geen sprake te zijn van een placebo; de controleconditie is een reguliere onderwijssetting, (b) randomisatie is mogelijk door middel van een cross-over design (een school fungeert als experimentele en als controlegroep), (c) aantallen leerlingen worden zo gekozen dat ze in verhouding staan tot verwachte effecten en risico's en (d) het geld dat benodigd is voor experimenten valt in het niet bij het geld dat er omgaat in de ongerichte en op effectiviteit onbewezen interventies. Tenslotte geeft Bosker in een laatste reactie aan dat tegenover de traagheid van evidence-based onderzoek op dit moment de grote hoeveelheid overhaaste en ondoordachte innovaties staan die te snel worden verspreid.

Daarbij is het van belang op te merken dat ook Hofman et al. (2007) concluderen dat niet bewezen innovaties veel tijd en geld en energie kosten voor leerkrachten. Zij stellen vast dat 97% van de vo-scholen bezig is met innoveren en concluderen dat er nauwelijks effectonderzoek naar wordt verricht

Over de bekostiging van innovaties verrichtten Vijlder, Molenaar en van Gerven (2006) onderzoek in het primair (en voortgezet) onderwijs. Niet alleen het Ministerie van OCW biedt financieringsarrangementen aan, ook gemeenten, provincies, bedrijven en andere maatschappelijke organisaties kunnen een innovatie financieren of subsidiëren. In dit onderzoek ligt het accent echter op financiering door het Ministerie (van OCW). In de praktijk blijkt dat het beschikbare geld direct kan worden gegeven aan een project zelf of aan een projectorganisatie (bijvoorbeeld PO Platform Kwaliteit en innovatie). Een projectorganisatie sluist dat geld dan weer door naar de scholen. De onderzoekers onderscheiden innovatieprocessen en –subsidies op twee terreinen: innovaties in primaire processen en innovaties op het maatschappelijke vlak. Vanuit het Ministerie van OCW staan (geïnterviewd in 2006) 17 regelingen voor het primair onderwijs op de rit waar, gebaseerd op een ruwe schatting, in totaal 162 miljoen euro mee gemoeid is (omgerekend €100,- per leerling) (in het vo is dat €60,-). De afgelopen jaren hebben zich echter verschillende ontwikkelingen voorgedaan die van invloed zijn op (het denken over) de financiering van innovaties: onder meer de invoering van lumpsumbekostiging, de ontwikkeling van een eigen innovatie- en kwaliteitsbeleid op scholen en de ontwikkeling in (het denken) over 'good governance'. Adviezen van de onderzoekers over financiering van innovaties en daaraan gelieerde organisaties luiden: maak helder welke gelden en arrangementen er naast de lumpsum staan en maak gebruik van vraagfinanciering.

Rol van de overheid

Overigens moge duidelijk zijn dat de overheid al stappen in de richting van evidence-based werken heeft gezet. Op 14 mei 2008 is het Top Institute for Evidence Based Education Research opgericht. Doel daarvan is het verrichten van excellent wetenschappelijk onderzoek en de resultaten van dat onderzoek ten dienste stellen en bruikbaar maken voor de onderwijspraktijk en het onderwijsbeleid. Het Topinstituut wil kennis over 'evidence based onderwijs' ontwikkelen die gebruikt kan worden door OCW in de beleidsvoorbereiding en –evaluatie en door de beleidspraktijk zoals onderwijsinstellingen bij de onderwijskundige keuzes die ze maken (bijvoorbeeld bij de keuze van een nieuwe onderwijsmethode). Ook wil ze ouders en leerlingen ondersteunen bij de keuze voor een school. Er worden

verschillende instrumenten ingezet: (a) zelfstandig kosteneffectiviteitonderzoek uitvoeren, (b) reviews en meta-analyses, beoordeling van kwaliteit van bestaand onderzoek en (c) het ontsluiten en toegankelijk maken van de bovengenoemde informatie (website).

Een tweede initiatief is dat van het programma Onderwijs Bewijs. Dit programma (gestart op 1 juli 2008) is opgezet om meer evidence based kennis te verwerven over onderwijs(verbeteringen). Ook tracht het programma de band te versterken tussen wetenschappelijk onderzoek en het onderwijsveld. Het is de bedoeling dat onderwijs en wetenschap gezamenlijk voorstellen indienen voor aantoonbare verbeteringen in het onderwijs die zullen worden getoetst op hun effectiviteit. Informatie over het programma is te vinden op de website www.onderwijsbewijs.nl.

6.8 Samenvatting

In hoofdstuk 6 heeft een analyse plaatsgevonden van ander Nederlands onderzoek over kwaliteitszorg, innovatie en schoolontwikkeling, evenals bestuurlijke ontwikkelingen. Het betreft studies vanuit een gevarieerde achtergrond; reviews, overzichtsstudies en artikelen. Verder komt ook reeds verricht BOPO-onderzoek, dat aan het eind van de vorige BOPO-periode is uitgevoerd, aan de orde. De volgende conclusies kunnen worden getrokken:

Over kwaliteitszorg, besturen en inspectie:

Tot 2006 is sprake van gestage vooruitgang van kwaliteitszorg: grote vooruitgang ten opzichte van de baseline (2001) en een beperkte vooruitgang ten opzichte van 2003. In 2008 geeft de Onderwijsinspectie 39% van de scholen een voldoende. Er is in vergelijking met 2003 in 2006: (a) vaker aandacht voor het systematisch bepalen en zonodig verbeteren van de onderwijskwaliteit, (b) men communiceert daarover ook vaker met ouders, bestuur en personeel, (c) meer aandacht voor de omgeving van de school en (d) voor wat zich afspeelt in de klas en (e) voor de opbrengsten van de school. Progressie in kwaliteitszorg hangt positief samen met: (a) het zich op de hoogte stellen van opvattingen van leerlingen, (b) het regelmatig vaststellen van onderwijskwaliteit van de school en daarover aan de ouders rapporteren, (c) monitoring van de ontwikkeling van leerlingen door leerkrachten en (d) het laten uitvoeren van een schoolzelfevaluatie door een externe instantie. De inspectie (2008) stelt dat scholen meer gebruik kunnen maken van datafeedback en van analyses van resultaten op klas- en schoolniveau.

Onder de maat presteren van basisscholen samen gaat met een constellatie van (risico)factoren (verdichtingsproblematiek). Kwaliteitsproblemen gaan vaak samen met problemen in het management van de school (denk aan veelvuldige directiewisselingen, gebrek aan draagvlak voor verbeteringen) en gebrekkig besturen. Een kwart van de bovenschoolse organisaties is weinig transparant en een kwart van de besturen verwacht eind 2006 een eigen verantwoordingssystematiek volgens de Code Goed Bestuur te hebben. Bijna alle scholen en bovenschools management vinden dat het inspectietoezicht de school stimuleert tot schoolverbetering en dat het de kwaliteit van de school bevordert. In een derde van de scholen zijn de meeste verbeteringen aangezwengeld door het inspectietoezicht. Rond driekwart van de scholen/bovenschools management voert zelfevaluaties uit,

gebruikt het toezichtkader als basis daarvoor en vindt dat het hen voldoende beleidsruimte laat. Echter, de zelfevaluaties zijn vaak van onvoldoende kwaliteit om door bijvoorbeeld de inspectie gebruikt te kunnen worden.

Tweederde van de scholen en driekwart van het bovenschools management vindt het op internet publiceren van inspectierapporten een goede zaak en ruim de helft vindt dat het scholen tot kwaliteitsverbetering stimuleert. Er is weinig onderzoek naar effecten van inspectiebezoeken, noch naar de relatie tussen kwaliteitszorg en onderwijskwaliteit. Prestatie-indicatoren en inspectiebezoeken leiden soms tot strategisch gedrag van scholen.

Over innovaties, professionele en schoolontwikkeling

Uit de Innovatiemonitor Primair Onderwijs blijkt 75% van de scholen (schoolleiders) met onderwijsverbetering en -vernieuwing bezig te zijn. Daarbij wordt weinig aandacht besteed aan onderzoek naar invoering en effecten.

Experimenteel onderzoek naar een programma voor stimuleren van beginnende geletterdheid in groep 2 ("stimulering van beginnende geletterdheid in groep 2") laat zien dat zowel autochtone als allochtone leerlingen van de experimentele groepen beter presteren. Verschillende innovatie- of verbeterprojecten op het gebied van leesonderwijs laten effecten op prestaties van leerlingen zien (BOV, LISBO, HARD, SOP & FLEXIT).

Onderzoekers van 40 programma's ter verbetering van het sociaal functioneren van leerlingen stellen vast dat slechts enkele programma's zijn onderzocht op effectiviteit. Van een aantal programma's dat in de praktijk veel gebruikt wordt, is niets bekend over de effectiviteit. Goede vooruitzichten bieden sociale programma's waarbij de invoering wordt gecombineerd met begeleidend onderzoek, monitoring, een leerlingvolgsysteem en de vaststelling van een meerjarig en intensief implementatietraject.

Praktijkdeskundigen hebben 46 veelbelovende praktijkvarianten van adaptief basisonderwijs voor het voetlicht gebracht. Opvallend is dat 'verbetering van cognitieve prestaties' het minst vaak door de praktijkdeskundigen als reden voor veelbelovendheid werd aangevoerd (55%). Op basis van diepgaander onderzoek komen vier varianten als 'beste' uit het onderzoek (Leren in Beeld, BOV, Kea & Piramide). De onderzoeker benoemen vier als 'zeer goed' (ELLO, Meervoudige Intelligentie, Onderwijs Op Maat en OKP).

Over onderwijskwaliteit en tekorten

Verschillende auteurs komen tot verschillende uitspraken over het peil van het Nederlandse onderwijs. In de afgelopen periode (2003-2007) ligt het aantal zeer zwakke scholen rond de anderhalf à twee procent. Op 1 mei 2008 blijken er in totaal 85 basisscholen als zeer zwak te zijn beoordeeld en twintig scholen voor speciaal basisonderwijs. Op 19% van de scholen doet zich een risico voor en hebben leerlingen minder goede kansen om hun schoolloopbaan succesvol af te ronden. Er is weinig onderzoek beschikbaar naar kenmerken van risico- of zeer zwakke (po en vo) scholen en hoe scholen en besturen daarmee omgaan.

Rond tweederde van de basisscholen stelt tekorten vast in de kennis of vaardigheden van hun leerlingen. Scholen in het basisonderwijs (en het voortgezet onderwijs) hebben meer duidelijkheid nodig over het niveau dat ze van leerlingen mogen verwachten (leerlijnen, standaarden, minimumdoelen).

Belangrijke voorwaarden voor goed leesonderwijs: vaker toetsen en vorderingen analyseren, onderwijsbehoeften van zwakke lezers vaststellen, zorgen dat ook zwakke lezers minimumdoelen halen, extra feedback en hulp geven en betrokkenheid van zwakke lezers stimuleren door variatie in werkvormen.

Veel overhaaste en ondoordachte innovaties worden te snel verspreid. Niet bewezen innovaties kosten veel tijd, geld en energie van de leerkrachten en beïnvloeden de toekomstige innovatiebereidheid negatief.

In de recent afgeronde metastudie naar school- en instructie-effectiviteit concludeert Scheerens (2008, p72): “Globaal gezien ondersteunen de resultaten van de metaanalyse het beeld van traditioneel onderwijs, met een vrij vast kader voor het curriculum en voor evaluaties, een streng disciplinair klimaat en autonome leraren die in geringe mate afhankelijk zijn van het management en de schoolleiders”. Ook stelt de auteur dat het belang van de curriculumgerelateerde factoren de kwestie van gecentraliseerde curriculumontwikkeling versus curriculumontwikkeling binnen de school opnieuw op de beleidsagenda plaatst. Onderwijsstrategieën gericht op “leren leren” en cognitieve activering zijn relatief effectief in de klas; de effecten van sterk leraargestuurde en directe onderwijsmethoden zijn iets minder sterk. Scheerens (2008, p.73) geeft dan ook als advies aan de beleidsmakers mee: “Diegenen die het onderwijsbeleid bepalen, zouden deze onderwijsstrategieën beter kunnen zien als behorende tot de competentie van professioneel autonome leraren en er verder zorg voor kunnen dragen dat er in de initiële en de vervolgopleiding van leraren een breed repertoire aan onderwijsstrategieën overgedragen wordt”.

De laatste tijd is er veel aandacht voor het evidence-based werken. Discussie is van belang om de mogelijkheden en beperkingen voor het voetlicht te krijgen. Er lopen verschillende initiatieven in Nederland naast elkaar om kennis over innovaties en ‘evidence based onderwijs’ te ontwikkelen en toegankelijk te maken (bijv. TIER, de Innovatiemonitor, www.onderwijsbewijs.nl en www.schoolaanzet.nl).

7. Expertmeeting

7.1 Inleiding

De Programmacommissie Beleidsgericht Onderzoek Primair Onderwijs (BOPO) heeft in de periode 2005-2008 een onderzoeksprogramma uitgezet waarbinnen vier onderzoekslijnen worden onderscheiden (Hofman & Hofman, 2005):

- samenhang tussen regulier en speciaal (basis)onderwijs;
- sociale en institutionele context van scholen;
- kwaliteitszorg, innovatie en schoolontwikkeling;
- condities voor effectieve bestuurlijke verhoudingen en ondersteuning.

Zoals beschreven is in het onderzoeksprogramma (Hofman & Hofman, 2005, p.110) dienen de centrale conclusies en aanbevelingen van de reviews te worden gepresenteerd en besproken in een symposium of expertmeeting. Vanuit de drie verschillende reviews is voorgesteld de expertmeeting gezamenlijk te laten plaatsvinden. Het doel van de expertmeeting (zie ook de onderzoeksvragen in het BOPO-programma/per BOPO-review) is:

- a) welke beleidsaanbevelingen zijn mogelijk en hoe worden deze door belangrijke actoren beoordeeld;
- b) welke mogelijkheden en belemmeringen kunnen (in interactie met experts) worden geschetst voor toekomstig beleid;
- c) is het mogelijk op basis van de bevindingen van de reviews suggesties te doen voor interessant vervolgonderzoek (rekening houdend met de actuele beleidscontext, e.a.).

Doordat de bijeenkomst door de drie onderzoekslijnen gezamenlijk wordt georganiseerd krijgen de experts geen dubbele uitnodigingen en biedt het plenaire programma een extra mogelijkheid voor discussie en overleg. Een bijkomende doelstelling is dan ook het zorgen voor kennisuitwisseling tussen de verschillende reviews en elkaar te informeren over de stand van zaken op het beleidsterrein.

De gezamenlijke expertmeeting vond plaats in Utrecht op 27 juni 2008. Deelnemers: ongeveer tien experts per onderzoekslijn (daarbinnen één à twee van OCW), BOPO-commissieleden en de BOPO-review onderzoekers. De BOPO-reviewers nodigen zelf de 'eigen' experts uit voor de specifieke BOPO-expertmeeting. De deelnemers van de Expertmeeting van Kwaliteitszorg, Innovatie en Schoolontwikkeling (KIS) inclusief 'Bestuurlijke verhoudingen en ondersteuning' hebben voorafgaand aan de expertmeeting uitleg gekregen over wat er met name in de afzonderlijke expertmeeting zal gaan plaatsvinden. In Tabel 7.1 is een overzicht te vinden van de genodigden en uiteindelijke deelnemers aan de expertmeeting KIS.

Tabel 7.1 Overzicht genodigden en deelnemers expertmeeting KIS

Naam	Organisatie	Functie
Peter Baak	Inspectie van het Onderwijs	Inspecteur primair onderwijs
Suzanne Beek	KPC-groep	Adviseur
Bernadette Dijkstra	GION	Onderzoeksmedewerker
Spier ten Doesschate	BOPO	
Marijke Doorenbos	Ministerie van OCW	Beleidsmedewerker
Rinske Gonggrijp	Evaluatie- en adviescommissie passend onderwijs (ecpo)	Secretaris
Peter van den Heuvel	KPC-groep	Adviseur
Roelande Hofman	GION	Onderzoeker
Jozef Kok	BOPO	
Roger Meijer	E&S advies en management	Programmaleider passend onderwijs
Jos van der Pluijm (reactie via e-mail)	PO Platform kwaliteit en innovatie (schoolaanzet.nl)	
Elles Rinkel	Ministerie van OCW	Beleidsmedewerker
Kees van Rooijen	CPS onderwijsontwikkeling en advies	Senior consultant
Anje Ros	Fontys Hogescholen	Lector 'nieuwe leren en leerarrangementen'
Roland Vandenberghe	Katholieke Universiteit Leuven (emeritus)	Professor / onderzoeker
Frans de Vijlder (verhinderd)	Hogeschool van Arnhem en Nijmegen	Lector 'governance en innovatiedynamiek'
Bibi van Wolput	Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL)	Beleidsmedewerker

7.2 Uitkomsten expertmeeting KIS

Voorafgaand aan de expertmeeting is aan de genodigden, samen met de conceptversie van het eindrapport, een samenvattend hoofdstuk toegezonden waarin aanbevelingen zijn opgenomen. De experts is gevraagd om vóór de bijeenkomst aan te geven (aan de hand van een format) welke (drie) aanbevelingen de expert onderschrijft, welke hij/zij niet onderschrijft (indien van toepassing) en of er aanbevelingen worden gemist. Acht experts hebben het format voorafgaand aan de meeting ingevuld. De uitkomsten werden in tabellen samengevat en als input gebruikt voor de discussie in de expertmeeting.

Na de presentaties van de opzet en uitkomsten van de BOPO-reviews in de plenaire bijeenkomst zijn in de 'eigen' expertmeeting achtereenvolgens besproken: a) algemene opmerkingen over het rapport, het onderzoek en/of de aanbevelingen en b) de oordelen per groep van aanbevelingen (voor beleid, praktijk en onderzoek). De experts die het format hadden ingevuld konden een toelichting geven op hun oordeel. De andere deelnemers konden daar weer op reageren. In de expertmeeting zijn niet alle aanbevelingen aan de orde geweest. Er werden telkens ongeveer vijf aanbevelingen per categorie (beleid, praktijk & onderzoek) ter discussie gesteld. In appendix 1 is een overzicht te vinden van *alle* aanbevelingen en expert-oordelen.

Algemene opmerkingen:

- De aanbevelingen voor het beleid lijken een pleidooi te zijn voor continuïteit en versterking van het huidige beleid.
- Er wordt veelvuldig gebruik gemaakt van de term 'evidence-based'. Bovendien komen de aanbevelingen voor beleid, praktijk en onderzoek op dat punt nogal met elkaar overeen. Een samenvatting hiervan is meer aangewezen.
- Het zou wenselijk zijn de scheiding tussen onderzoek en ontwikkeling te doorbreken: samenwerking tussen en met onderzoek, LPC's, Ministerie van OCW (denk bijvoorbeeld aan een consortium van GION, APS, lector nieuw leren en E&S).
- De aanbevelingen zijn nogal kort en bevatten begrippen die niet nader geëxpliciteerd zijn. Het zou een optie kunnen zijn om tot een beperkt aantal aanbevelingen te komen en deze nader uit te werken: wat moet er gebeuren, wie moet dat doen, waarom, op welke wijze enzovoorts.
- De aanbevelingen geven de indruk dat er al veel evidence-based interventies bestaan waaruit bijvoorbeeld scholen zouden kunnen kiezen. Misschien is het beter om een meer algemene stand van zaken te schetsen.

Aanbevelingen voor beleid

In Tabel 7.2 wordt het oordeel van de experts (die het format dus al vóór de bijeenkomst hebben ingevuld) gepresenteerd. 'Ja' staat voor het aantal mensen dat de aanbeveling onderschrijft en 'nee' voor de mensen die dat niet doen.

Belangrijke opmerkingen die tijdens de expertmeeting werden gemaakt ten aanzien van de aanbevelingen voor beleid zijn dat een leerkracht niet als consument van verricht onderzoek mag worden gezien, maar juist zelf onderzoek moet doen. Niet alles mag en kan naar de PABO's worden doorgeschoven (vergelijk de aanbeveling commissie Dijsselbloem). Op een aantal PABO's wordt overigens inmiddels aandacht besteed aan kennis over onderzoek en wordt er daadwerkelijk al (klein) onderzoek uitgevoerd. De experts vinden dat niet alleen PABO-studenten maar ook de huidige leerkrachten het aangrijpingspunt moeten zijn voor uitvoering van onderzoek in de eigen onderwijspraktijk.

De experts geven aan dat de eerste aanbeveling (8) in feite beter geherformuleerd zou kunnen worden in de trant van het bewerkstelligen van een andere attitude bij leerkrachten ten aanzien van onderzoek als onderdeel van de professionalisering van de leerkracht. Bij het begrip *evidence-based* wordt aanvullend opgemerkt dat daarbij gedacht wordt aan starten met iets waarvan bekend is dat het werkt en dat *opnieuw* in de eigen school gaan *uitproberen* om te kijken of het ook in de eigen specifieke context werkt. Na de discussie over de eerste aanbeveling geven de twee 'nee-experts' aan dat zij hun 'negatieve' oordeel over de aanbeveling willen veranderen in een positieve; hierdoor geven uiteindelijk zeven experts aan de aanbeveling te onderschrijven.

De experts zijn het er over eens dat het belangrijk is om over een centraal startpunt (9) (bijvoorbeeld een website) te beschikken van waaruit er toegang is tot allerlei kennis(stromen). Kennisnet ('school aan zet') lijkt op dit moment een centrale rol te vervullen. Los van de vraag wie of wat het initiatief zou moeten beheeren, gaat het er om dat leerkrachten gaan reflecteren en van daar uit nieuwsgierig worden naar

andere wegen en mogelijkheden om problemen te bestrijden en om doelen te bereiken. Wat het gebruik van de websites betreft: er is in feite al veel kennis beschikbaar, maar de experts geven aan dat dit geen voldoende drijfveer is voor verandering of verbetering van de onderwijspraktijk. Leerkrachten zullen zelf toch bepaalde situaties, problemen en nieuwe ontwikkelingen of programma's moeten ondergaan en aan den lijve ervaren wat de mogelijkheden daarvan zijn. Er wordt een combinatie van 'high-tech' en 'high-touch' voorgesteld. *High-tech* staat voor de websites met het brede scala aan beschikbare informatie en *high-touch* wijst op de dialoog in de feitelijke onderwijspraktijk, die de (wetenschappelijke) informatie betekenis c.q. handen en voeten moet gaan geven. Of zoals één van de deelnemers het samenvat: "leren doe je met en van experts, met en van elkaar en met en van jezelf".

De experts zijn het er vooraf en na discussie over eens dat het belangrijk is om niet alleen bewezen-effectieve interventies/innovaties naar voren te brengen, juist ook de veelbelovende (promising) innovaties verdienen de aandacht (aanbeveling 3).

Tabel 7.2 Oordeel experts over beleidsaanbevelingen

Aanbevelingen Beleid		Ja	Nee
8 ²⁹	In PABO en andere lerarenopleidingen expliciet aandacht besteden aan evidence-based onderzoek (belang en voetangels en klemmen).	5 (7)	2
9	Verschillende actuele ontwikkelingen in Nederland om kennis over innovaties en 'evidence based onderwijs' te ontwikkelen (zoals TIER, Innovatiemonitor, www.onderwijsbewijs.nl en www.schoolaanzet.nl) vragen om goede coördinatie en samenwerking (ook van inhoud, vormgeving van websites).	4	
3	Maak onderscheid in bewezen-effectief en veelbelovend (<i>promising</i>) met bij deze laatste gedegen flankerend implementatie- en effectonderzoek. Meer aandacht voor implementatie van bewezen innovaties waarmee vooruitgang is geboekt. Specifiek aandacht voor getrouwheid van implementatie. Bovendien niet sec focussen op leerlingeffecten, maar ook onderzoek naar tussenstappen (organisatie van externe en interne ondersteuning; activiteiten voor professionele ondersteuning leerkrachten, wijze van implementeren). Vergelijking implementatievarianten.	3	
2	Ontwikkeling van een beleidsprogramma met aandacht voor verschillende inhoudelijk (samenhangende) syntheses van onderzoek. Doel is te komen tot een gezamenlijke kennisbasis van bewezen effectieve onderwijsinterventies en factoren die bruikbaar zijn voor onderwijsbeleid en –praktijk.	2	1
1	Verschillende auteurs komen tot verschillende uitspraken over het peil van het Nederlandse onderwijs. Discussie over wijze van vaststelling, standaarden is belangrijk.	2	2
4	Geen eenzijdige focus op zwakke scholen door de inspectie, ook de grotere groep van risicoscholen zou preciezer gevolgd moeten worden (monitoren).	2	2

²⁹ De nummering is volgens de oorspronkelijke setting in het conceptrapport waarbij sprake was van een inhoudelijke opbouw (zonder gewicht).

Bij aanbeveling 2 achten de experts het van belang dat er aandacht is voor de condities waarbinnen die effectieve interventies en factoren ook daadwerkelijk werken. Daarbij komt dat het bijna altijd om een gedragsverandering van de leraar gaat. Het overgaan tot dit soort veranderingen is erg complex. Het gevaar bestaat ook dat scholen gemakkelijk kiezen voor een interventie waarvan de werking bewezen is (momenteel werken bijvoorbeeld erg veel scholen volgens een methode van Kees Vernooij (gericht op het lezen)). Vernieuwen is meer dan het overnemen van een 'kunstje'. Een expert is van mening dat er toch ook ruimte moet blijven voor Pilots. Andere experts zijn het hier mee eens, mits ook dan de Pilot gemonitord/onderzocht wordt.

Ten aanzien van aanbeveling 1, de discussie over vaststelling en standaarden rondom het peil van het onderwijs, zijn de meningen van de experts verdeeld. Het is moeilijk, zo niet onmogelijk en eigenlijk ook niet wenselijk, om tot een nationale definitie van onderwijskwaliteit te komen. Immers voorstellen worden vaak vanuit het eigen perspectief beoordeeld en op dat punt bestaan er grote verschillen (niet standaardiseren). Discussie is juist een goede zaak om het denken over bepaalde zaken meer expliciet te krijgen. De OCW-deelnemers van de expertmeeting staan positief tegenover deze aanbeveling c.q. het belang van discussie: zij zijn wel op zoek naar meer gezamenlijk gedragen standaarden of normering. Echter, zij geven daarbij ook aan dat dit niet gemakkelijk realiseerbaar is door politieke omstandigheden (c.q. veranderingen) en de vaak korte beleidstermijnen.

Het monitoren van risicoscholen (aanbeveling 4) vinden niet alle experts een goed idee, tenminste niet als het alleen gaat om technisch monitoren. Het nadeel van het technisch volgen is dat niet alleen op basis daarvan een oordeel kan worden gegeven over de ontwikkelingen in die scholen (zie ook de aanbeveling hierover bij onderzoek). Wel geven de experts aan dat het bovenschools management hier een belangrijker rol zou kunnen gaan vervullen. Vanuit de onderzoekers wordt hier echter ook een voorbehoud gemaakt: lang niet alle besturen dan wel bovenschools management (zo liet onderzoek zien) zijn momenteel op een dergelijke taak voorbereid.

Aanvullende aanbevelingen voor beleid

In de formats die voorafgaand aan de expertmeeting zijn ingevuld hebben de experts veelal ook aanvullende aanbevelingen en opmerkingen naar voren gebracht. De aanvullingen met betrekking tot de groep van beleidsaanbevelingen worden hieronder gepresenteerd:

- Belang van vertaalslag van onderzoeksresultaten in toegankelijke documenten voor de onderwijspraktijk, met aandacht voor de samenhang tussen verschillende facetten van onderwijs (in verschillende contexten) en sterker gericht op het concrete handelen van leerkrachten en schoolleiders.
- Investeer in het professionaliseren van teams en directies terzake onderzoek om meer verantwoorde keuzes te kunnen maken op basis van de beschikbare kennis. Steunen van innovaties van onderop, waarbij scholen dergelijke 'verantwoorde keuzes' (hebben leren) maken.
- Eén van de manieren waarop de band tussen onderwijs en wetenschap wordt versterkt en tegelijk het kennisgenererend vermogen van het onderwijs wordt verhoogd, is het project de Academische Opleidingsschool. Eén of meer leraren

(in opleiding) voeren onderzoek uit in de school, onder begeleiding van één of meer onderwijswetenschappers.

- Meer budget voor onderzoek, gericht op het beantwoorden van vragen en het oplossen van problemen van scholen.
- Universiteiten niet alleen afrekenen op publicaties in wetenschappelijke tijdschriften, maar ook op publicaties in vakbladen.
- Het perspectief op beleidsontwikkeling en beleidsuitvoering in termen van middel-doel is vaak dominant, maar denken over beleid in termen van een politieke arena, netwerkomgevingen en 'toeval' zijn zeker ook van belang. Zoek naar een optimale beleidsafstemming.
- Bevorder een leercultuur voor het beleid door betrokkenen bij elkaar te brengen in kennisgemeenschappen waarin wetenschap, lectoren, consultants, leraren, ouders, bedrijfsleven samen aan de slag gaan. Participeer als beleidsmaker vooral zelf in kennisgemeenschappen! Bevorder en stimuleer als beleidsmaker een andere organisatorische opzet van onderwijsonderzoek en advisering!
- De aanbevelingen die de review doet aan de praktijk vormen een groot pleidooi om het huidige beleid te continueren en zelfs te versterken! Daarbij moet expliciet aandacht worden gegeven aan de onderwijssector zelf (*governance*). De combinatie innovatie en governance is onlosmakelijk met elkaar verbonden. De onderzoekslijnen van de BOPO (kwaliteit/innovatie en governance) moeten juist hier samen optrekken. Het beleid moet vooral ruimte en ondersteuning geven aan "basisprocessen".
- Stimuleer een meer "datadriven" cultuur in de onderwijspraktijk. Leraren moeten met ken- en stuurgetallen kunnen werken. Werken met data: in initiële opleidingen en ondersteund met een landelijke 'stuur en kengetallen' database.
- Leren van elkaar. Bevorderen van een onderzoekende cultuur. Kennisgemeenschappen van leraren: zij kopiëren niet, zij moeten processen doorleven! De oriëntatie van veel leraren is nu die van 'doeners': dat hebben ze ook nodig om staande te blijven in een turbulente praktijk. Toch is dit uiteindelijk de dood in de pot. In scholen, dicht bij de werkvloer, moeten we daarom de denkfunctie aanbrengen of versterken.

Aanbevelingen voor de praktijk

Ook ten aanzien van de door de onderzoekers vooraf weergegeven groep van aanbevelingen voor de onderwijspraktijk is door de experts gereageerd en zijn aanvullingen naar voren gebracht. Tabel 7.3 geeft de oordelen van de experts over de aanbevelingen voor de onderwijspraktijk weer.

Over de eerste twee aanbevelingen (3 en 4) zijn de experts het met elkaar eens. Omdat de inhoud van aanbeveling 2 al aan de orde is geweest (wat verstaan we onder evidence-based en kunnen scholen al wel kiezen uit een serie innovaties die bewezen werkzaam zijn?) wordt dit punt niet nogmaals besproken. Overigens wordt hier wel opgemerkt dat het gevaar van externe controle op kwaliteit of kwaliteitszorg door de inspectie is, dat scholen gaan denken dat zij niet meer zelf hoeven te reflecteren of zelfevaluatie hoeven uit te voeren. Er zijn ook vaak scholen die problemen op een bepaalde manier oplossen "omdat dat van de inspectie zo moet". Echter, ook het tegenovergestelde komt voor: scholen die opmerken: "bood de inspectie maar een bepaald programma aan om dit probleem of zwak onderdeel van

onze school te verbeteren". Echter, deze laatste interventie zal het eigenaarschap van de verbetering of vernieuwing niet ten goede komen.

Tabel 7.3 Oordeel experts over praktijkaanbevelingen

Aanbevelingen Praktijk		Ja	Nee
3	Kies voor <i>data-driven</i> besluitvorming bij deelname aan projecten/innovaties, waarbij de (tussentijdse) onderzoeksgegevens onderdeel vormen van de innovatiestrategie met een focus op het vergroten van het veranderingsvermogen van de school zodat de verbeteringen blijvend zijn.	4	
4	Netwerken verbinden aan andere mogelijkheden om de kwaliteit van leraren en scholen te versterken (externe expertise, samenwerking). Focus op bevordering van uitwisselen kennis, vaardigheden en kwaliteitsgegevens tussen scholen.	3	
2	Maak zoveel mogelijk keuze voor evidence based: innovaties waarvan bekend is dat zowel de inhoud, de aanpak en de veranderingsstrategie is gebaseerd op wat uit onderzoek bekend is over 'wat werkt'.	5	2
1	Er dient eenvoudig toegankelijke informatie beschikbaar te komen over vernieuwingen in andere scholen of regio's, zodat ervaring en kennis van scholen breder kan worden toegepast.	2	3
6	Kies voor integrale, brede, verbeteringsprogramma's met kenmerken als: innovatieve instructievormen, externe begeleiding, inzet van coaches, aandacht voor continue professionele ontwikkeling, meetbare doelen en benchmarking, aandacht voor ouderbetrokkenheid en de bredere gemeenschap rond de school.	3	4
7	Goede vooruitzichten bieden programma's voor sociaal functioneren die gebruik maken van innovaties/programma's gecombineerd met begeleidend onderzoek, monitoring, een leerlingvolgsysteem en de vaststelling van een meerjarig en intensief implementatietraject.	3	
5	Investeer in leer- of verbeternetwerken alleen als aan bepaalde condities voor succes is voldaan, formuleer expliciet meetbare doelen ('smart') en zorg ook zelf als school voor flankerend implementatie- en effectonderzoek door contacten met onderzoeksinstituten, hbo en onderwijskundige masteropleidingen.	4	1

Ten aanzien van aanbeveling 1 blijkt dat niet alle experts van mening zijn dat informatie over vernieuwingen in andere scholen of regio's eenvoudig toegankelijk moet worden, zodat ervaring en kennis breder kunnen worden toegepast. Zij achten het daaraan voorafgaand belangrijker om te weten hoe innovaties kunnen beklijven (borgen) en hoe een vernieuwing duurzaam kan worden neergezet (ook als een directeur bijvoorbeeld vertrekt). Deze vraag staat los van het beleid, kabinet of de Minister van dat moment: het gaat om basisprocessen. De houding van leerkrachten, directeurs en/of bovenscholen management gaat overal aan vooraf. Het zou interessant kunnen zijn om een soort doelgroeponderzoek uit te voeren: wie doet iets met de aangeboden informatie en vooral wat doet men met de informatie? Hoewel de experts regelmatig een bereidheid ervaren op scholen om te leren en te

ontwikkelen wordt er nogal eens aan ‘symptoombestrijding’ gedaan in plaats van te zoeken naar de kern en herkomst van het probleem.

Ten aanzien van de aanbeveling tot keuze van de onderwijspraktijk voor integrale, brede, verbeteringsprogramma’s (6) zijn de meningen verdeeld. Er wordt gepleit voor een bottom-up benadering van veranderingen, maar tegelijkertijd ook voor standaardisatie (via leerlijnen). Een mogelijke oplossing voor dit spanningsveld zou een dergelijk integraal, breed verbeteringsprogramma kunnen zijn; men merkt op dat aanbeveling 6 terecht vaststelt dat alles met alles samenhangt, maar dat kan voor de onderwijspraktijk tegelijkertijd een ontmoedigende invloed hebben. Dan is het dus van belang om niet alles tegelijk aan te pakken maar exemplarisch en in kleine stappen te leren: focus op één aspect en gebruik dat om verder te gaan en verder te leren en te ontwikkelen.

Over aanbeveling 7 zijn de experts het met elkaar eens: programma’s gericht op het sociaal functioneren van leerlingen bieden goede vooruitzichten als gecombineerd worden toegepast met onderzoek, leerlingvolgsysteem en een meerjarig implementatietraject.

Ten aanzien van aanbeveling 5: een expert heeft ervaring met netwerken die niet aan deze condities voldoen maar wel goed functioneren. Moeten deze worden afgeschaft? De beantwoording van deze vraag hangt in hoge mate samen met de doelstelling van het netwerk: ook een netwerk waarin leerkrachten zich prettig voelen en gezamenlijk reflecteren (zonder dat het direct tot verbetering van leerlingpresteren of -functioneren leidt) kan nastrevenswaardig zijn vanuit doelen als tevredenheid en behoud van de leerkracht voor het onderwijs. De experts zijn het er wel over eens dat het moeilijk is om te onderzoeken of netwerken werken, en dan met name of ze uiteindelijk ook werken voor leerlingen.

Aanvullende aanbevelingen voor de praktijk, genoemd door de experts:

- Maak verantwoorde keuzes op basis van een bestaande kennisbasis voor een bepaalde innovatie, focus vasthouden, evalueer regelmatig tussentijds of je op de goede weg bent, zorg voor borging van de resultaten.
- Investeer in de ontwikkeling tot een professionele leergemeenschap (gedeelde waarden, open en lerende cultuur, ruimte voor leren van elkaar, sterke schoolleider, goede relaties met externe partners, etc).
- De OESO heeft in het project *Schooling for tomorrow* in de aangesloten landen onderzocht hoe innovatie en schoolontwikkeling op een duurzame wijze kan worden opgezet. In Nederland is het onderzoek uitgevoerd in een studiegroep van onderzoekers, adviseurs en praktijkmensen onder leiding van het Ministerie van OCW. Het onderzoek is beschreven in de publicatie “Kennis in de klas”. Deze uitgangspunten zouden kunnen worden betrokken in de review (zie Appendix 2).

Aanbevelingen voor onderzoek

Tenslotte hebben de experts hun oordeel en aanvullingen gegeven over de aanbevelingen die door de onderzoekers zijn gedaan voor onderzoek. De resultaten zijn weergegeven in Tabel 7.4 (en de overige resultaten in appendix 1).

Tabel 7.4 Oordeel experts over onderzoeksaanbevelingen

Aanbevelingen Onderzoek		Ja	Nee
1	Hoewel het BOPO-onderzoek relevante kennis oplevert over de (onderlinge) samenhang van kwaliteitszorg, innovaties, professionele ontwikkeling, de rol van management en schoolontwikkeling, zou er meer aandacht moeten zijn voor de effecten ervan op het functioneren van leerlingen (leerresultaten, gedrag, motivatie, etc) dan wel kwaliteit of opbrengsten van een school.	5	
10	Meer aandacht voor ontwikkelingsgericht onderzoek, bijv. meetinstrumenten op de terreinen die belangrijk zijn voor het 'nieuwe leren', maar waar nu nog geen instrumenten voor bestaan.	4	1
6	Onderzoek moet duidelijk maken wat de effecten zijn van een versoberd toezicht op schoolverbetering in het reguliere basisonderwijs. Onderzoek naar de relatie van kwaliteitszorg met schoolverbetering en onderwijskwaliteit en dan met name een focus op de ontwikkeling en kenmerken van scholen die opereren als 'lerende organisatie' (best practices).	3	

De eerste aanbeveling wordt door de experts (vooraf en tijdens de expertmeeting) breed onderschreven: meer aandacht in BOPO-onderzoek voor de effecten van allerlei maatregelen op het functioneren van leerlingen.

Wat betreft aanbeveling 10 is duidelijk dat een aantal experts onderschrijft dat er meer aandacht voor ontwikkelingsgericht onderzoek moet komen. Deze vorm van onderzoek hoeft daarbij overigens niet als tegenhanger van evidence-based gezien te worden, maar betreft het gaandeweg, plan- en onderzoeksmatig bezig zijn met zaken die tot nu toe weinig aandacht kregen. Er moet ruimte zijn om aan de nadere invulling van een nieuwe interventie, bijvoorbeeld de toepassing van een nieuw leerconcept ('nieuw leren') te kunnen blijven werken. Een voorbeeld is dan de ontwikkeling van nieuwe toetsinstrumenten voor het meten van effecten van 'nieuw leren', omdat de Cito-toetsen met de achterliggende criteria vaak niet binnen dat nieuwe leren passen. Ook zijn de verschillen tussen 'nieuwe leren-scholen' onderling vaak nog heel groot. Experts zien een hoop 'mooie dingen' (soms ook andere dingen dan in het reguliere onderwijs) binnen het nieuwe leren ontstaan, maar de effecten en de relevantie ervan is nu nog vaak moeilijk aan te tonen.

Vanuit de inspectie wordt aangegeven dat onderzoek als voorgesteld in aanbeveling 6 plaats blijft vinden in het kader van kwaliteitszorg. Daarbij gaat het echter vooral om monitoring. Onderzoek naar effecten van versobering op de attitude van scholen ten aanzien van reflectie (professionele ontwikkeling) en schoolontwikkeling acht de inspectie zeker relevant. De uitspraak 'minder toezicht waar het kan' is overigens een politieke uitspraak waarmee geleefd moet worden. De deelnemende Inspecteur geeft aan dat de inspectie momenteel veel aandacht heeft voor scholen die onterecht als 'goed' of onterecht als 'onvoldoende' zijn beoordeeld.

Aanvullende aanbevelingen onderzoek

- Bij innovatieve scholen meer kwalitatief contextgebonden onderzoek uitvoeren om na te gaan wat in die specifieke context werkt, welke knelpunten er zijn, welke condities vervuld moeten zijn, hoe het zit met de haalbaarheid, etc.
- Bij elk onderzoek een publieksversie schrijven van maximaal 30 pagina's, waarin de gevonden resultaten duidelijk staan toegelicht, alsook de betekenis daarvan voor het veld en dan met uitgewerkte aanbevelingen (zoals Waslander, *Leren over innoveren*; ook oraties zijn vaak bruikbaar voor praktijk). Op termijn verdwijnen wellicht de oorspronkelijke rapporten (tabellenboeken opvraagbaar bij auteur) en blijven alleen de publieksversies over.
- De vertaling van onderzoeksopbrengsten naar de praktijk is nu slecht. Het zijn in zekere zin twee werelden die ieder hun eigen taal en circuits hebben. Die verbinding zou veel sterker moeten zijn.
- Het review benadrukt het belang van onderzoeksresultaten in de onderwijspraktijk én in de beleidspraktijk. Helaas, lopen de onderzoeksresultaten van reviews vaak sterk achter bij ontwikkelingen in de beleidspraktijk. Bovendien, de politiek achter beleidsmaatregelen is niet "evidence-based" te maken.
- Om innovaties en onderwijsverandering meer op bewezen praktijk te stoelen zouden er andere, drastischer maatregelen kunnen worden genomen. Om *bewezen praktijk* beter toe te kunnen passen moeten experts in andere organisatorische constructies samenwerken. Bijvoorbeeld: UvA – RPCZ- E&S - APS - lector nieuw leren - GION, etc.
- Er zou veel meer gewerkt moeten worden met kennisgemeenschappen in wisselende samenstelling omdat dit het eigenaarschap bevordert evenals resultaatgerichte oplossingen. Onderzoek(ers) moet(en) proactief meedenken en vanuit hun wetenschappelijke achtergrond leren adviseren aan de doelgroepen.
- Niet alleen reviews stimuleren maar ook meer beleidmatig trendonderzoek en ander toekomstgericht/strategisch onderzoek.
- Stel een bijzonder hoogleraar Duurzame organisatieontwikkeling in.
- De rol van lectoren en de plaats van praktijkgericht onderzoek is essentieel maar tot op heden nog te weinig uitgekristalliseerd; hier zou meer aandacht aan geschonken moeten worden en dan ook in het licht van 'wie is verantwoordelijk voor wat'.

De uitkomsten van de expertmeeting worden meegenomen in het afsluitende hoofdstuk 'conclusies en aanbevelingen' (hoofdstuk 8).

8. Conclusies en aanbevelingen

8.1 Introductie

Ter afsluiting van de BOPO-periode 2005-2008 wordt per onderzoekslijn een review verricht. Achtergrond voor deze keuze is dat er meer samenhang in de uiteindelijke opbrengsten van onderwijsonderzoek voor beleid en praktijk dient te komen. Een adequate benutting van de uitkomsten van de verschillende studies vraagt om een meer integrerende toepassing van de beschikbaar gekomen kennis uit de afzonderlijke projecten. Bovendien moet in ogenschouw worden genomen hoe het Nederlandse onderwijsbeleid vanuit internationaal perspectief kan worden gesitueerd.

In dit review zijn de belangrijkste bevindingen op hoofdlijnen gepresenteerd. In dit laatste hoofdstuk worden een aantal conclusies en op grond daarvan aanbevelingen geformuleerd. Gestart wordt met conclusies op basis van de uitkomsten van de *eerste fase* van het review met de beleidsreconstructie op basis van een analyse van de belangrijkste beleidsdocumenten (*hoofdstuk 1-3*). Dan volgen conclusies op grond van de *tweede fase* ofwel de analyse van internationale ontwikkelingen op de beide onderzoekslijnen (*hoofdstuk 4*). De derde fase betreft de conclusies gebaseerd op een feitelijke analyse van het verrichtte BOPO-onderzoek (*hoofdstuk 5*) en van additioneel Nederlands onderzoek op de beide onderzoekslijnen (*hoofdstuk 6*). Vervolgens zijn deze conclusies en aanbevelingen eind juni in een gezamenlijke expertmeeting gewogen en bediscussieerd. De uitkomsten van die expertmeeting zijn in dit hoofdstuk meegenomen. Op basis van deze drie groepen van conclusies - ieder vanuit een eigen perspectief - worden uiteindelijk drie sets van aanbevelingen geformuleerd: voor onderwijsbeleid, onderwijspraktijk en onderzoek.

8.2 Beleidsreconstructie

In de eerste drie hoofdstukken is het vernieuwingsbeleid in het primair onderwijs geanalyseerd aan de hand van een aantal thema's. De beschrijving van deze thema's is gebaseerd op een analyse van beleidsdocumenten en elk thema is geïllustreerd met concrete beleidsopties. Deze thema's bieden een kader om de belangrijkste kenmerken van dit beleid samenvattend voor te stellen. Deze thema's en de resultaten van de analyse worden vervolgens in een breder perspectief geplaatst en vormen de basis voor een reconstructie en evaluatie van het beleid.

In het *eerste* hoofdstuk van de beleidsreconstructie wordt duidelijk gemaakt dat onderwijsvernieuwing een complex proces is. Onderzoeken en evalueren van onderwijsvernieuwing betekent het zorgvuldig analyseren van de invloed van belangrijke domeinen (inhoud van de vernieuwing, leraren, directeuren, de schoolcontext, nationaal en lokaal beleid) en van de wijze waarop actoren op verschillende niveaus vanuit hun opvattingen en ervaringen betekenis creëren en daarbij aansluitend een vernieuwing realiseren. Met andere woorden elk vernieuwingsvoorstel creëert een 'politieke arena' waarin verschillende 'opvattingen'

en 'interpretaties' uiteindelijk leiden tot verschillende implementatievarianten. Aansluitend wordt in het *tweede* hoofdstuk over de beleidsreconstructie een aantal belangrijke kenmerken van het vernieuwingsbeleid voor het voetlicht gebracht. Uit de analyse blijkt dat er beleidsintenties worden aangekondigd, flankerende activiteiten worden opgezet en resultaten worden verzameld en geëvalueerd die betrekking hebben op alle domeinen (denk aan doelstellingen, onderwijsmethoden, leraar, directeur, school, ondersteuning, externe beoordeling, nationaal en lokaal beleid). Ook zijn er aanwijzingen dat er aandacht wordt geschonken aan de interacties tussen die domeinen. Voor actoren op het lokale niveau (leraren, directeuren, leden van het schoolbestuur en anderen) is het wellicht niet altijd duidelijk waarom in de loop van een korte periode aanpassingen worden doorgevoerd (minder kerndoelstellingen), nieuwe voorstellen gelanceerd worden (leerlijnen), thema's meer centraal worden gesteld (kwaliteitszorg, professionalisering van leraren en directeuren), enzovoorts. Met andere woorden: verantwoording en duidelijke communicatie vanuit beleidsverantwoordelijken naar diegenen die de beleidsdoelstellingen moeten realiseren, blijven een belangrijke opgave. Het *derde* hoofdstuk gaat in op het huidige (vernieuwings-)beleid voor het primair onderwijs. Dit kan worden beschreven aan de hand van drie algemene vaststellingen. *Allereerst* is er de vaststelling dat het huidige onderwijsbeleid is gekenmerkt door deregulering en versterken van de autonomie van scholen én door de verwachting dat scholen de kwaliteit van hun onderwijs bewijzen, verantwoorden en borgen. Een dergelijk beleid kan negatieve effecten hebben als te veel of uitsluitend wordt gewerkt vanuit een strategie die gekenmerkt is door vooral of uitsluitend (extern) toevoegen van technische oplossingen aan de bestaande praktijk. Sturen door de overheid vanuit (meetbare) doelen moet gepaard gaan met het creëren van maatregelen gericht op een permanente professionele ontwikkeling van alle actoren die verantwoordelijk zijn voor het realiseren van de beleidsdoelen. Een *tweede* vaststelling is dat toekennen van autonomie aan de scholen en dus verruimen van de lokale beslissingsruimte, een verdeling van macht en verantwoordelijkheden impliceert over verschillende niveaus. Bijgevolg is het belangrijk zowel in het onderzoek als bij de concrete beslissingen die worden genomen aandacht te hebben voor de afstemming tussen het macro-, meso- en microniveau. Een permanente analyse en onderzoek van deze "policy alignment" moet vooral gericht zijn op het verbeteren van het handelen van professionals op meso- en microniveau. Elke beleidsmaatregel zou als het ware (vooraf) moeten worden beoordeeld op een eventuele bijdrage aan het verbeteren van het handelen van actoren die een centrale invloed hebben op de kwaliteit van de primaire processen (onderwijzen van leraren, leren van leerlingen). Een *derde*, aansluitend bij de tweede vaststelling, is dat de afstand tussen beleidsmaatregelen en kernactiviteiten op scholen moet worden verkleind en dat dit een opgave is zowel voor beleidsverantwoordelijken op alle niveaus, als ook voor ondersteuners en onderzoekers. Met andere woorden en bij wijze van illustratie, maatregelen zoals data-feedback, gebruik van leerlingvolgsystemen, opzetten van netwerken tussen leraren en/of directeuren, programma's voor professionalisering van leraren en directeuren, moeten op hun waarde worden onderzocht vanuit het criterium wat hun bijdrage is aan het versterken van de kwaliteit van activiteiten die een rechtstreekse invloed hebben op de kwaliteit van resultaten bij de leerlingen.

Vandaar dat er wordt gepleit voor onderzoek gedurende een langere periode van vernieuwingsactiviteiten die tot stand komen in scholen waar bepaalde

vernieuwingen worden geïmplementeerd. De resultaten van dit onderzoek verbinden met de al dan niet verbeterde resultaten bij leerlingen, creëert de mogelijkheid de precieze invloed van beleidsmaatregelen en flankerende maatregelen vast te stellen.

De volgende conclusies kunnen op grond van die analyse worden getrokken:

- Beleidsvoering vanuit ambitieuze doelen c.q. standaarden met meer aandacht voor evaluatie van die doelen op basis van valide/betrouwbare data, is wenselijk vanuit een geloof in de stuurbaarheid van het onderwijs.
- Beleidsmaatregelen nemen de vorm aan van informatie (bijv. over standaarden, doorlopende leerlijnen), regulerende voorschriften (bijv. over loopbanen van leraren) en tussenkomsten gericht op evaluatie (zoals verplichte eindtoetsen). Dergelijke maatregelen kunnen een negatief effect hebben (bijv. erg formele reacties van scholen) als die niet of onvoldoende worden ingebouwd in een strategie die steun biedt aan scholen en leerkrachten voor de implementatie ervan.
- Regelmatig een analyse uitvoeren van het onderwijsbeleid is noodzakelijk om continuïteit te garanderen in de opties en de doelen, de flankerende maatregelen en in de controleactiviteiten.
- Voor een nationaal onderwijsbeleid is de afstemming van verschillende niveaus (macro-, meso- en microniveau) een noodzakelijke voorwaarde. Daarom moet gewerkt worden vanuit een nationaal gecoördineerde vernieuwingstrategie met meer aandacht voor afstemming van verschillende niveaus (*policy alignment*).
- Een systeembenadering waarin onderscheid wordt gemaakt tussen een systeembrede en systeemdiepe benadering is aangewezen. Een dergelijke benadering moet het mogelijk maken de afstand tussen het beleid en de kernactiviteiten op school kleiner te maken.
- Nastreven van overdragen en delen van verantwoordelijkheden waarbij de leraar het aangrijpingspunt is.
- Professionaliseren van leerkrachten, directeuren, leden van het middenkader in een school en leden van het bovenschools management is een centraal element in de vernieuwing van het primair onderwijs. En als zodanig moet dit een essentieel aspect zijn van een gecoördineerde beleidsstrategie.
- Bij onderzoek van effecten van onderwijsinnovaties allereerst kijken naar leerlingeffecten en verder vooral kijken naar de interacties tussen de inhoud van de innovatie, de leerkracht, de school en de ondersteuning die geboden wordt, alsmede flankerende beleidsmaatregelen.

8.3 Internationale ontwikkelingen

In de afgelopen (vijf) jaren hebben zich internationaal een aantal interessante ontwikkelingen voorgedaan die ook van belang zijn voor de Nederlandse situatie. In hoofdstuk 4 is op basis van een analyse van (a) internationale evidence-based websites (naar inhoud, vorm, werkwijze, evidentie effecten) en verder vooral (b) overzichtsartikelen en meta-analyses op verschillende deelterreinen de internationale *body of knowledge* samengevat. Het is belangrijk na te gaan welke lessen Nederland hieruit kan trekken. Hierbij moet wel rekening worden gehouden met het gegeven dat onderwijssystemen verschillen en er geen sprake kan zijn van 'easy transplants'.

De volgende conclusies kunnen worden getrokken:

Internationaal is er een sterke groei van zogenaamde evidence-based websites om beleidsverantwoordelijken, externe begeleiders, directeuren, leerkrachten en onderzoekers te voorzien van eerlijke (wetenschappelijk verantwoorde) en bruikbare informatie over de effecten van innovaties. De duidelijkheid en toegankelijkheid van de informatie op de websites kan zeker nog verbeterd worden.

Minder dan 20% van het onderzoek voldoet aan de harde kwaliteitscriteria voor degelijk onderzoek en slechts een klein deel van het onderzochte deugdelijke onderzoek blijkt daadwerkelijk effectief voor leerlingen. Meer aandacht voor getrouwheid van invoering ('fidelity of implementation') is noodzakelijk.

Evidence-based werken heeft het potentieel om de onderwijspraktijk substantieel te wijzigen en onderwijsonderzoek een veel belangrijker plaats te geven in (ontwerp en analyse van) het onderwijsbeleid. Een beleidsprogramma met inhoudelijk samenhangende syntheses van onderzoek (bijv. over leiderschap, professionele ontwikkeling leerkrachten of student zelfregulatie, samenwerking, rol van motivatie) is nastrevenswaardig.

Integrale verbeteringsprogramma's doen het relatief goed, maar meer zicht op het samenspel van werkzame factoren is noodzakelijk. Recente meta-analyse over professionele ontwikkeling laat duidelijke effecten bij leerlingen zien. Meer specifiek lijkt stimulering van werken in professionele *communities* (binnen en buiten de school) beleidsmatig een goede keuze.

8.4 Analyse BOPO-studies

Hoofdstuk 5 bevat een analyse van verschillende onderzoeken die zijn uitgevoerd in het kader van het BOPO-programma 2005-2008 of daaraan inhoudelijk gelieerd zijn. Daarbij wordt eerst een algemene analyse en bespreking gegeven van de BOPO-studies die in het BOPO-onderzoeksprogramma 2005-2008 zijn geprogrammeerd en uitgevoerd. Vervolgens komt er een kritische bespreking van de uitkomsten en uitvoering van elk van de afzonderlijke BOPO-studies.

Voor de gezamenlijke bespreking en analyse van het BOPO-onderzoek is elke afzonderlijke BOPO-studie aan een analyse onderworpen aan de hand van een vast format (onderzoeksvraag, domein/thema's waarop het onderzoek zich richt, type onderzoek, onderzoeksopzet, onderzoeksgroep/respondenten, gebruikte variabelen, uitkomsten, aanbevelingen voor vervolgonderzoek, beleid en praktijk en internationale spiegeling). Ten behoeve van het overzicht zijn deze vervolgens samengevat in een overzichtstabel (zie 5.2) en die vormt de basis van de overall analyse van BOPO-onderzoek. Het betreft (a) vier BOPO-studies uit de derde BOPO-onderzoekslijn (kwaliteitszorg, innovatie en schoolontwikkeling) en (b) twee³⁰ studies uit de vierde BOPO-onderzoekslijn (condities voor effectieve bestuurlijke verhoudingen en ondersteuning). De volgende conclusies kunnen worden geformuleerd op basis van de uitkomsten van de BOPO-studies:

Algemeen (methodologie)

De studies gezamenlijk leveren relevante kennis op over een belangrijk deel van het conceptueel onderzoeksmodel (kwaliteitszorg, innovatie, professionele ontwikkeling,

³⁰ De studie van Karstanje over het beleidsvormend vermogen van basisscholen is pas in juli 2008 beschikbaar en derhalve niet in deze analyse opgenomen.

schoolverbetering). Het merendeel van de onderzoeken richt zich uiteindelijk op de mate waarin karakteristieken van kwaliteitszorg, innovaties ('nieuw leren') en professionele ontwikkeling (netwerken) samenhang vertonen met schoolontwikkeling. Er is nauwelijks sprake van onderzoek naar de effecten van voornoemde op het functioneren van leerlingen (leerresultaten, gedrag, motivatie, etc), noch op de kwaliteit of opbrengsten op schoolniveau.

Er is sprake van een grote variatie aan onderzoeksmethoden (literatuurstudie, survey, secundaire analyses, casestudies, best-practices en combinaties daarvan). De BOPO-studies bestuderen de natuurlijke variatie in het onderwijs. Er is geen sprake van een experimentele opzet, maar dat is gezien de relatief korte looptijd van BOPO-projecten niet verwonderlijk. Vaak is sprake van niet representatieve steekproeven.

De focus is (bijna) altijd de schoolleider (of bestuur, management). Het oordeel van leerkrachten wordt slechts aanvullend gevraagd, en dan binnen een beperkt aantal scholen c.q. casestudies. Het oordeel of de mening van leerlingen is nooit onderwerp van onderzoek.

De BOPO-studies variëren sterk in omvang van casestudies met 8 scholen tot bijna 20 scholen en surveys met 121 tot 574 scholen en het aangrijpingspunt van het BOPO-onderzoek ligt niet bij de groep of klas, maar bij de school als geheel.

Hoewel in het BOPO-programma expliciet om terugkoppelingsmomenten is gevraagd, is dit maar bij vier van de zes studies het geval (paneldiscussie, expertraadpleging, mini-symposium, seminar). Ook is er onvoldoende aandacht voor vergelijkbare buitenlandse beleidsinitiatieven of verschijnselen en wat voor betekenis daaraan kan worden ontleend voor beleidsonderzoek in de Nederlandse context. Drie van de zes studies besteden hier aandacht aan.

Specifiek uit de BOPO-studies (uitkomsten)

Bovenschoolse managers vinden de rol van bestuurder-regisseur het meest belangrijk. Geen duidelijke samenhang tussen leiderschapsrollen en –praktijk. Des te hoger de bovenschools manager scoort op leiderschapspraktijken des te meer aandacht wordt besteed aan kwaliteitszorg. Maar dit is niet gemeten bij één- en tweepitters. Bestuurskenmerken vormen geen samenhang met aandacht voor kwaliteitszorg. Casestudyscholen ervaren een sterke samenhang tussen kwaliteitszorg en schoolontwikkeling. Echter, uitwisseling van kwaliteitsgegevens tussen scholen onderling gebeurt nog (te) weinig.

De meeste leraren beoordelen de beheersing van hun competenties als voldoende tot ruim voldoende, waarbij de hoogst scorende competenties gericht zijn op onderwijscompetenties en minder op loopbaancompetenties. Er is geen relatie vastgesteld tussen het opdoen van leerrelevante ervaringen door leerkrachten en schooleffectiviteit.

Weinig empirisch onderzoek naar effectiviteit van netwerken. Onderzochte netwerken zijn vooral bedoeld voor gespecialiseerde leraren met als doel professionalisering en verbetering van de lespraktijk; de relatie met verbetering van de onderwijspraktijk is niet empirisch onderzocht. Effectiviteit van leer- of verbeternetwerken is nog niet onderzocht en de wetenschap heeft nog weinig grip op de procesketen (van netwerken via intermediaire variabelen tot verbetering leeropbrengsten).

Akkoorddefinitie nieuwe leren: onderwijs met één of meer van de uitgangspunten: (a) aandacht voor zelfregulatie en metacognitie, (b) ruimte voor zelfverantwoordelijk

leren, (c) leren in een authentieke leeromgeving, (d) leren als sociale activiteit, (e) leren met ict en (f) gebruik van nieuwe beoordelingsmethodieken. Over leeropbrengsten van nieuwe leren is eigenlijk niets bekend. Internationaal onderzoek geeft aanwijzingen voor positief verband tussen a, d en e en leeropbrengsten. Echter dit onderzoek is in veel gevallen niet in het basisonderwijs uitgevoerd.

Nederlandse basisscholen die aan nieuw leren doen geven (a) ruim aandacht aan zelfregulatie (iets minder aan metacognitie), (b) vinden authentieke leeromgeving belangrijk, (c) zien leren als een sociale activiteit, (d) leren met ICT komt minder voor en (e) geven het gebruik van nieuwe beoordelingsmethodieken aandacht, maar nog geen uitvoering.

Ongeveer een vijfde van de basisscholen kent een expliciet pedagogisch/onderwijskundig profiel en minder dan helft daarvan werkt met een nieuw leerconcept. Drie leerconceptvarianten kunnen worden onderscheiden: (a) gericht op individuele niveaus en behoeften, (b) gericht op verwerven belangrijke inzichten en vaardigheden en (c) uitdagende, gevarieerde en betekenisvolle leeromgeving. De trendscholen die een nieuw leerconcept gebruiken (ongeveer 10%) hebben doel om de kwaliteit te verbeteren en het welbevinden van leerlingen en personeel te verhogen, maar dit is niet nader onderzocht.

Veelgenoemde bronnen van bureaucratisering zijn de inspectie, de gemeenten, overleggen, personeelszaken, planschrijven en afstemming met het bovenschools management. Onderwijskansenscholen hebben een hogere bureaucratiescore. Ervaren knelpunten rondom bureaucratisering zijn het functioneren van de gemeente (veel overleg, verantwoording, traag etc), te weinig tijd voor onderwijskundig leiderschap (men is veel beheersmatig bezig), continue veranderingen en onvoldoende administratieve ondersteuning.

Veel leerkrachten geven aan dat er de laatste jaren meer secundaire taken (bureaucratisering) zijn bijgekomen. De onderzoekers stellen overigens wel dat deze taken gezien kunnen worden als aspecten van professionele beroepsuitoefening: het begeleiden en monitoren van leerlingen en overleg met collega's.

8.5 Analyse additionele Nederlandse studies

In hoofdstuk 6 heeft een analyse plaatsgevonden van ander Nederlands onderzoek over kwaliteitszorg, innovatie en schoolontwikkeling, alsmede bestuurlijke ontwikkelingen. Het betreft studies vanuit een gevarieerde achtergrond (bijv. PROO, LPC-Kortlopend, Onderwijsinspectie), reviews en overzichtsstudies (bijv. Onderwijsraad) en artikelen gepresenteerd in relevante tijdschriften (bijv. Pedagogische Studiën). Verder komt ook reeds verricht NWO-BOPO-onderzoek, dat aan het eind van de vorige BOPO-periode is uitgevoerd, aan de orde. De volgende conclusies kunnen worden getrokken:

Over kwaliteitszorg, besturen en inspectie:

Tot 2006 is sprake van gestage vooruitgang van kwaliteitszorg: grote vooruitgang ten opzichte van de baseline (2001) en een beperkte vooruitgang ten opzichte van 2003. In 2008 geeft de Onderwijsinspectie 39% van de scholen een voldoende. Er is in vergelijking met 2003 in 2006: (a) vaker aandacht voor het systematisch bepalen en zonodig verbeteren van de onderwijskwaliteit, (b) men communiceert daarover ook vaker met ouders, bestuur en personeel, (c) meer aandacht voor de omgeving van

de school en (d) voor wat zich afspeelt in de klas en (e) voor de opbrengsten van de school. Progressie in kwaliteitszorg hangt positief samen met: (a) het zich op de hoogte stellen van opvattingen van leerlingen, (b) het regelmatig vaststellen van onderwijskwaliteit van de school en daarover aan de ouders rapporteren, (c) monitoring van de ontwikkeling van leerlingen door leerkrachten, (d) het laten uitvoeren van een schoolzelfevaluatie door een externe instantie.

De Inspectie van het Onderwijs (2008) stelt dat scholen meer gebruik kunnen maken van datafeedback en van analyses van resultaten op klas- en schoolniveau. Onder de maat presteren van basisscholen samen gaat met een constellatie van (risico)factoren (verdichtingsproblematiek). Kwaliteitsproblemen gaan vaak samen met problemen in het management van de school (denk aan veelvuldige directiewisselingen, gebrek aan draagvlak voor verbeteringen) en gebrekkig besturen. Een kwart van de bovenschoolse organisaties is weinig transparant en een kwart van de besturen verwacht eind 2006 een eigen verantwoordingssystematiek volgens de Code Goed Bestuur te hebben.

Bijna alle scholen en bovenschools management vinden dat het inspectietoezicht de school stimuleert tot schoolverbetering en dat het de kwaliteit van de school bevordert. In een derde van de scholen zijn de meeste verbeteringen aangezwengeld door het inspectietoezicht. Rond driekwart van de scholen/bovenschools management voert zelfevaluaties uit, gebruikt het toezichtkader als basis daarvoor en vindt dat het hen voldoende beleidsruimte laat. Echter, de zelfevaluaties zijn vaak van onvoldoende kwaliteit om bijv. door inspectie gebruikt te kunnen worden.

Tweederde van de scholen en driekwart van het bovenschools management vindt het op internet publiceren van inspectierapporten een goede zaak en ruim de helft vindt dat het scholen tot kwaliteitsverbetering stimuleert. Er is weinig onderzoek naar effecten van inspectiebezoeken, noch naar de relatie tussen kwaliteitszorg en onderwijskwaliteit. Prestatie-indicatoren en inspectiebezoeken leiden soms tot strategisch gedrag van scholen.

Over innovaties, professionele en schoolontwikkeling

Uit de Innovatiemonitor Primair Onderwijs blijkt 75% van de scholen (schoolleiders) met onderwijsverbetering en -vernieuwing bezig te zijn. Daarbij wordt weinig aandacht besteed aan onderzoek naar invoering en effecten.

Experimenteel onderzoek naar een programma voor stimuleren van beginnende geletterdheid in groep 2 laat zien dat zowel autochtone als allochtone leerlingen van de experimentele groepen beter presteren. Ook verschillende innovatie- of verbeterprojecten op het gebied van leesonderwijs laten effecten op prestaties van leerlingen zien.

Onderzoekers van 40 programma's ter verbetering van het sociaal functioneren van leerlingen stellen vast dat slechts enkele programma's zijn onderzocht op effectiviteit. Van een aantal programma's dat veel gebruikt wordt, is niets bekend over de effectiviteit. Goede vooruitzichten bieden sociale programma's waarbij de invoering wordt gecombineerd met begeleidend onderzoek, monitoring, leerlingvolgsysteem en de vaststelling van een meerjarig, intensief implementatietraject.

Praktijkdeskundigen hebben 46 veelbelovende praktijkvarianten van adaptief basisonderwijs voor het voetlicht gebracht. Opvallend is dat 'verbetering van cognitieve prestaties' het minst vaak door de praktijkdeskundigen als reden voor

veelbelovendheid werd aangevoerd (55%). Er komen vier varianten als 'beste' uit het onderzoek en vier als 'zeer goed'.

Over onderwijskwaliteit en tekorten

Verschillende auteurs komen tot verschillende uitspraken over het peil van het Nederlandse onderwijs. Een discussie over wijze van vaststelling, standaarden en dergelijke is belangrijk. In de afgelopen periode (2003-2007) ligt het aantal zeer zwakke scholen rond de 1,5 à 2 procent. Op 1 mei 2008 blijken er in totaal 85 basisscholen als zeer zwak te zijn beoordeeld en 20 scholen voor speciaal basisonderwijs. Op 19% van de scholen doet zich een risico voor en hebben leerlingen minder goede kansen om hun schoolloopbaan succesvol af te ronden. Er is weinig onderzoek beschikbaar naar kenmerken van risico- of zeer zwakke (po en vo) scholen en hoe scholen en besturen daarmee omgaan.

Rond tweederde van de basisscholen stelt tekorten vast in de kennis of vaardigheden van hun leerlingen (vooral lezen, taal en rekenen). Scholen in het basisonderwijs (en het voortgezet onderwijs) hebben meer duidelijkheid nodig over het niveau dat ze van leerlingen mogen verwachten (leerlijnen, standaarden, minimumdoelen). Belangrijke voorwaarden voor goed leesonderwijs: vaker toetsen en vorderingen analyseren, onderwijsbehoeften van zwakke lezers vaststellen, zorgen dat ook zwakke lezers minimumdoelen halen, extra feedback en hulp geven en betrokkenheid van zwakke lezers stimuleren door variatie in werkvormen.

Veel overhaaste en ondoordachte innovaties worden te snel verspreid. Niet bewezen innovaties kosten veel tijd, geld en energie van de leerkrachten en beïnvloeden de toekomstige innovatiebereidheid negatief. De laatste tijd is er veel aandacht voor het evidence-based werken. Discussie is van belang om de mogelijkheden en beperkingen voor het voetlicht te krijgen.

Scheerens (2008, p72) heeft recent een metastudie afgerond naar school- en instructieeffectiviteit en concludeert: "Globaal gezien ondersteunen de resultaten van de metaanalyse het beeld van traditioneel onderwijs, met een vrij vast kader voor het curriculum en voor evaluaties, een streng disciplinair klimaat en autonome leraren die in geringe mate afhankelijk zijn van het management en de schoolleiders. Ook stelt de auteur dat het belang van de curriculumgerelateerde factoren de kwestie van gecentraliseerde curriculumontwikkeling versus curriculumontwikkeling binnen de school opnieuw op de beleidsagenda plaatst. Onderwijsstrategieën gericht op "leren leren" en cognitieve activering zijn relatief effectief in de klas; de effecten van sterk leraargestuurde en directe onderwijsmethoden zijn iets minder sterk. Scheerens (2008, p.73) geeft dan ook als advies aan de beleidsmakers mee: "Diegenen die het onderwijsbeleid bepalen, zouden deze onderwijsstrategieën beter kunnen zien als behorende tot de competentie van professioneel autonome leraren en er verder zorg voor kunnen dragen dat er in de initiële en de vervolgopleiding van leraren een breed repertoire aan onderwijsstrategieën overgedragen wordt".

Er lopen verschillende initiatieven in Nederland naast elkaar om kennis over innovaties en 'evidence based onderwijs' te ontwikkelen en toegankelijk te maken (bijv. TIER, de Innovatiemonitor, www.onderwijsbewijs.nl, www.schoolaanzet.nl en www.durvendelendoen.nl).

8.6 Aanbevelingen voor beleid, praktijk en onderzoek

Op grond van de conclusies en argumentaties van de expertmeeting is er een aantal aanbevelingen geformuleerd en is daar een prioritering in aangebracht.

Voor het beleid

1. De verschillende actuele ontwikkelingen in Nederland om kennis over innovaties en 'evidence based onderwijs' te ontwikkelen en ter beschikking te stellen (zoals de Innovatiemonitor, TIER, www.onderwijsbewijs.nl en www.schoolaanzet.nl) vragen om een goede coördinatie en samenwerking (ook van inhoud, vormgeving van websites). Verricht onderzoek naar wie gebruik maakt van de informatie(bronnen) en wat er met die informatie (van bijvoorbeeld kennisnet, schoolaanzet etc) daadwerkelijk wordt gedaan.
2. Niet alleen in PABO en andere lerarenopleidingen, maar ook bij de huidige leraren expliciet aandacht besteden aan evidence-based onderzoek (belang en voetangels en klemmen). Verandering van de attitude van leerkrachten ten opzichte van onderzoek in het algemeen: kennis van en kunnen uitvoeren van (eenvoudig) onderzoek. Stimuleer bovendien een meer "datadriven" cultuur in de onderwijspraktijk. De professioneel autonome leraar moet met ken- en stuurgetallen kunnen werken. Bevorder een onderzoekende cultuur met kennismilieus van leraren.
3. Maak onderscheid in bewezen-effectief en veelbelovende (*promising*) programma's met bij deze laatste gedegen flankerend implementatie- en effectonderzoek. Meer aandacht voor implementatie van bewezen innovaties waarmee vooruitgang is geboekt.
4. Specifiek aandacht daarbij voor getrouwheid van implementatie. Bovendien niet uitsluitend focussen op leerlingeffecten, maar ook onderzoek naar tussenstappen (zoals de organisatie van externe en interne ondersteuning; van activiteiten voor professionele ondersteuning van leerkrachten, van de wijze van implementeren). Vergelijking van implementatievarianten.
5. Ontwikkeling van een (BOPO-) onderzoeksprogramma waarmee de vraag naar effectiviteit daadwerkelijk kan worden beantwoord met aandacht voor verschillende inhoudelijk (samenhangende) praktijkvriendelijke syntheses van onderzoek over praktijkgerichte programma's. Waarbij de syntheses zo valide, unbiased en betekenisvol moeten zijn. Besteed consequent bijvoorbeeld twee procent van het budget voor innovaties aan evaluatie- en experimenteel onderzoek (bijv. kleinschalig interventieonderzoek) naar de effecten ervan en gericht op het beantwoorden van vragen en het oplossen van problemen van scholen.
6. Leren van elkaar. Om innovaties en onderwijsverandering meer op bewezen praktijk te stoelen moeten experts in andere organisatorische constructies samenwerken. (Bijvoorbeeld: UvA – E&S - APS - lector nieuw leren - GION, etc.)

Voor de praktijk

1. Start met innovatie of programma waarvan bekend is dat het werkt en *probeer* dat *opnieuw* in de eigen school uit om te kijken of het ook in de eigen specifieke context werkt. Maak verantwoorde keuzes op basis van een bestaande kennisbasis voor een bepaalde innovatie, focus op doelen, evalueer regelmatig tussentijds of je op de goede weg bent, zorg voor borging van de resultaten.

Kies voor innovaties waarvan bekend is dat zowel de inhoud, de aanpak en de veranderingsstrategie is gebaseerd op wat uit onderzoek bekend is over 'wat werkt'. Focus daarbij op *data-driven* besluitvorming over deelname aan projecten/innovaties, waarbij de (tussentijdse) onderzoeksgegevens onderdeel vormen van de innovatiestrategie met een focus op het vergroten van het veranderingsvermogen van de school zodat de verbeteringen blijvend zijn.

2. Investeer in leer- of verbeternetwerken, maar alleen als aan bepaalde condities voor succes is voldaan, formuleer expliciet meetbare doelen ('smart') en zorg ook zelf als school voor flankerend implementatie- en effectonderzoek door contacten met onderzoeksinstituten, hbo en onderwijskundige masteropleidingen.
3. Kies zo mogelijk voor innovaties of programma's met kenmerken als: innovatieve instructievormen, externe begeleiding, inzet van coaches, aandacht voor continue professionele ontwikkeling, meetbare doelen gecombineerd met begeleidend onderzoek, monitoring, een leerlingvolgsysteem en de vaststelling van een meerjarig en intensief implementatietraject.
4. Investeer in de ontwikkeling tot een professionele leergemeenschap (gedeelde waarden, open en lerende cultuur, professioneel autonome leerkrachten, ruimte voor leren van elkaar, sterke schoolleider, goede relaties met externe partners, etc).
5. Reflectie op eigen handelen door inzet van leerkrachten, bovenscholings management en andere schoolleiders als 'critical friend'. Laat scholen en leerkrachten zelf onderzoek uitvoeren. Schoolleiding moet met name de professioneel autonome leerkracht meer ruimte bieden om aan de eigen professionele ontwikkeling en loopbaan te werken (behouden voor het onderwijs).

Voor onderzoek

1. BOPO-onderzoek. Hoewel het BOPO-onderzoek relevante kennis oplevert over de (onderlinge) samenhang van kwaliteitszorg, innovaties, professionele ontwikkeling, de rol van management en schoolontwikkeling, zou er meer aandacht moeten zijn voor de effecten ervan op het functioneren van leerlingen (leerresultaten, gedrag, motivatie, etc) dan wel kwaliteit of opbrengsten van een school. Het type onderzoek dat werd verricht biedt een verklaring voor de onduidelijkheid, dan wel het uitblijven van effecten. Ook binnen het nieuwe BOPO-programma zou meer aandacht moeten zijn voor (de opzet van) evidence-based onderzoek en beleid (bijv. vergelijking van effecten op leerlingen van innovatievarianten). BOPO-onderzoek zou zich meer moeten richten op de groep of klas als aangrijpingspunt, met specifieke aandacht voor de leerkracht en de leerling als respondent van onderzoek. De eis van terugkoppeling in de onderzoeksfasering zou meer nadruk moeten krijgen. Bovendien zou er meer aandacht moeten gaan naar vergelijkbare buitenlandse beleidsinitiatieven en in het bijzonder effectiviteitsonderzoek en wat voor betekenis daaraan kan worden ontleend voor beleidsonderzoek in de Nederlandse context. Het gebruik van reviews over 'wat werkt voor leerlingen' lijkt hierbij een goede keuze.
2. De vertaalslag van onderzoeksresultaten in toegankelijke documenten naar de onderwijspraktijk is belangrijk, met aandacht voor de samenhang tussen verschillende facetten van onderwijs (in verschillende contexten) en sterker gericht op het concrete handelen van leerkrachten en schoolleiders. De vertaling

van onderzoeksopbrengsten naar de praktijk is nu slecht geregeld. Het zijn in zekere zin twee werelden die ieder hun eigen taal en circuits hebben. Die verbinding zou veel sterker moeten worden (vgl. onderwijsbewijs.nl). Zorg dat er bij elk onderzoek een publieksversie wordt gemaakt, waarin de gevonden resultaten duidelijk staan toegelicht, alsook de betekenis daarvan voor het veld alsmede uitgewerkte aanbevelingen.

3. Meer aandacht voor ontwikkelingsgericht onderzoek, bijv. van meetinstrumenten op de terreinen die belangrijk zijn voor het 'nieuwe leren' (vgl. uitkomsten Scheerens, 2008), maar waar nu nog geen instrumenten voor bestaan.
4. Onderzoek moet duidelijk maken wat de effecten zijn van een versoberd toezicht op schoolverbetering in het reguliere basisonderwijs. Onderzoek naar de relatie van kwaliteitszorg met schoolverbetering en onderwijskwaliteit en dan met name een focus op de ontwikkeling en kenmerken van scholen die opereren als 'lerende organisatie' (best practices) is aangewezen. Bovendien aandacht voor vormen van datafeedback (varianten) bij de monitoring van zeer zwakke én risicoscholen.
5. Onderzoek nodig naar de effecten van 'bottom-up' innovaties gericht op verduidelijking van achtergronden en doelen/pretenties van nieuwe-lerenscholen met aandacht voor nieuwe onderwijs- en leerstrategieën en alternatieve operationalisaties voor de kwaliteit van leraren en scholen (zelfevaluaties, portfolio).
6. Onderzoek varianten van professionele ontwikkeling van leerkrachten in combinatie met netwerken (binnen versus buiten de school). Zo mogelijk in combinatie met longitudinaal onderzoek naar de effectiviteit van netwerken (varianten) met aandacht voor de procesketen.
7. De rol van lectoren en de plaats van praktijkgericht onderzoek is essentieel maar tot op heden nog te weinig uitgekristalliseerd. Hier zou meer aandacht aan geschonken moeten worden, ook in het licht van 'wie is verantwoordelijk voor wat'. Stel een bijzonder hoogleraar Duurzame Onderwijsinnovatie in.

Referenties

- Alton-Lee, A. (2007). The iterative best evidence synthesis programme, New Zealand. In *Evidence in education: linking research and policy* (pp. 71-79). OECD-CERI.
- Barneveld, S. (2007). Kinderen verdienen het beste onderwijs dat er is. *Didaktief*, 7, 4-7.
- Beek, S. & Heuvel, P. van den (2007). *Het stoplicht sprong op rood. Verslag van een onderzoek naar bestuurlijke interventies van zeer zwakke scholen*. 's-Hertogenbosch: KPC-groep.
- Berg, R. van den (2007). *Denk aan je mensen. Weerbarstigheid te lijf in het onderwijs en elders*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.
- Berg, R. van den & Vandenberghe, R. (1981). *Onderwijsinnovatie in verschuivend perspectief*. Tilburg: Zwijssen.
- Blase, J. (1998). The micropolitics of educational change. In A. Hargreaves, A., Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds), *International handbook of educational change*. (pp. 544-557). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Blok, H. & Breetvelt, I. (2002). *Adaptief onderwijs: betekenis en effectiviteit*. (BOPO-review). Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Blok, H. & Eck, E. van (2008). *Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs; een eerste verkenning*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Blok, H., Oostdam, R. & Peetsma, T. (2006). *Het nieuwe leren in het basisonderwijs; een begripsanalyse en een verkenning van de schoolpraktijk*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Blok, H., Otter, M.E. & Roeleveld, J. (2002). *Leerlingvolgsystemen: praktische lessen uit onderzoek*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Blok, H., Slegers, P., & Karsten, S. (2006). *Schoolzelfevaluatie in het basisonderwijs: een samenvatting van een onderzoek rond Ziezo*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Bolam, R. et al. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Research Report, Universities of Bristol, Bath and London, Institute of Education.
- Bolt, L. van der, Studulski, F., Vegt, A.L. van der & Bontje, D. (2006). *De betrokkenheid van de leraar bij onderwijsinnovaties. Beleidsonderzoek Arbeidsmarkt en Personeelsbeleid Onderwijs: brochure no 140 van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Den Haag: OCW.

Boonstra, J.J. (2000). *Lopen over water*. Over dynamiek van organiseren, veranderen en leren. Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt als hoogleraar Management van veranderingen in organisaties aan de Universiteit van Amsterdam op 10 februari 2000. Amsterdam: Vossiuspers.

Borman, G.D., Hewes, G.M., Overman, L.T. & Brown, S. (2003). Comprehensive school reform and achievement: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 73, 125- 230.

Bosker, R.J. (2008). *Naar meer evidence based onderwijs!* (Discussie). *Pedagogische studien*, 85, 1, 49-51.

Bosker, R.J., Houtveen, A.A.M. & Meijnen, G.W. (2000). *Programma voor beleidsgericht onderzoek primair onderwijs 2001-2004*. 's Gravenhage: NWO3.

Boyle, B., Lamprianou, I. & Boyle, T. (2005). A longitudinal study of teacher change: what makes professional development effective? Report of the second year of the study. *School effectiveness and school improvement*, 16, 1-27.

Centraal Planbureau (2007). *Kansrijk kennisbeleid*. (CPB-document 124). Den Haag.

Coburn, C.E. (2001). Collective sensemaking about reading: how teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23, 145-170.

Cohen, D.K. & Hill, H.C. (2000). Instructional policy and classroom performance: the mathematics reform in California. *Teachers College Record*, 120, 294-343.

Commissie Meijerink (2008). *Over de drempels met taal en rekenen. Hoofdrapport van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. Enschede.

Cook, D.T. (2007). School based management: a concept of modest entity with modest results. *Journal of Personnel Evaluation and Education*, 20, 129-145.

Correnti, R & Rowan, B. (2007). Opening the black box: literacy instruction in schools participating in three comprehensive school reform programs. *American Educational Research Journal*, 44, 2, 298-338.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (1). Retrieved April, 16, 2008, from <http://epaa.asu.edu/epaa/vol8.html>.

Datnow, A. & Stringfield, S. (2000). Working together for reliable school reform. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 5, 183-204.

Deming, W.E. (1989). *Out of the crisis*. Cambridge: MA: MIT Press.

Departementale jaarverslagen OCW 2005 + 2006. Den Haag: Ministerie van OCW.

Doolaard, S & Bosker, R.J. (2006). *Effecten van formatie-inzet in de onderbouw van het basisonderwijs*. Groningen: GION.

Droop, M., Peters, S., Aarnoutse, C. & Verhoeven, L. (2005). Effecten van stimulering van beginnende geletterdheid in groep 2. *Pedagogische studiën*, 82, 2, 160-180.

Earl, L. (2004). *Accountability is not paint by numbers*. Key-note paper presented at the International Conference of School Effectiveness and Improvement, Rotterdam.

Eck, E. van & Boogaard, M. (Red.) (2007). *Interne en externe kwaliteitszorg in het basisonderwijs en de rol van het bovenschools management*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Ehren, M.C.M. & Visscher, A.J. (2006). Towards a theory on the impact of school inspections. *British Journal of Educational Studies*. (54)1, 51-72.

Ehren, M., Wolf, I. de & Janssens, F. (2005). *Attitudes and behaviour of school inspectors; are there any systematic differences between types of inspectors?* Paper voor werkgroep verantwoording, toezicht en onderwijs, Amsterdam.

Ekholm, M. (2008). *School inspections and school development in Sweden – a waste of time and money*. Zweden: University of Karlstad, department of education.

Elmore, R.F. (2006). *Leadership as the practice of improvement*. (Paper for the international conference International perspectives on school leadership for systemic reform) Paris, OECD).

Emmelot, Y., Ledoux, G. & Veen, I. van der (2008). *Innovatiemonitor Primair Onderwijs. Deel 1: hoe vernieuwend zijn basisscholen?* Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Eurydice (2007). *School autonomy in Europe. Policies and Measures*. Brussel: Eurydice.

Fink, D. (2003). The law of unintended consequences: the 'real' cost of top-down reform. *Journal of Educational Change*, 4, 105-128.

Franke, M.L., Carpenter, T.P., Levi, L. & Fennema, E. (2001). Capturing teachers' generative change: a follow-up study of professional development in mathematics. *American Educational Research Journal*, 38, 653-689.

Frissen, P.H.A. (2004). *Van maakbaarheid naar autonomie en variëteit. Een bestuurlijke review van OAB/WSNS/LGF*. Tilburg: Universiteit van Tilburg.

Geijssel, F.P. & Krüger, M.L. (2005). Leren van onderzoek: de benutting van datafeedback ten behoeve van schoolontwikkeling. *Pedagogische Studiën*, 82, 327-342.

- Gemmeke, M., Otterloo, S.G. van & Wel, J.J. van der (2007). *Onderwijsmeter 2007*. Amsterdam: Regioplan Beleidsonderzoek.
- Gennip, H. van, Kuijk, J. van & Krogt, F. van der (2007). *Professionele ontwikkeling door werken aan onderwijs en loopbaan*. Nijmegen: ITS.
- Gravemeijer, K.P.E. & Kirschner, P.A. (2007). Naar meer evidence-based onderwijs? *Pedagogische studiën*, 84, 6, 463-471.
- Grift, W.J.C.M. van der & Houtveen, A.A.M. (2005). *Underperformance in primary schools*. ICSEI-paper, Barcelona, 2005.
- Harskamp, E. (2007). *Reken-wiskunderesultaten van leerlingen aan het einde van de basisschool*. Advies ten behoeve van de werkgroep rekenen/wiskunde van de Expertgroep Leerlijnen Taal en Rekenen.
- Hattie, J. (1999). *Influences on student learning*. Paper presented at the Inaugural Lecture, University of Auckland, Auckland, NZ.
- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference: what is the research evidence?* Paper delivered at the 2003 ACER Conference 'Building teacher quality'.
- Havelock, R.G., Guskin, A., Frohman, M., Havelock, M., Hill, M. & Huber, J. (1969). *Planning for innovation through dissemination and utilization of knowledge*. Ann Arbor: University of Michigan, Institute for Social Research, Center for Research on Utilization of Scientific Knowledge.
- Helsby, G. (1999). *Changing teachers' work*. Buckingham: Open University Press.
- Heifetz, R. (1994). *Leadership without easy answers*. New York: Belknap Press.
- Hoeven, M. van der (2006). *Brief m.b.t. voortgangsrapportage invoering lumpsum in het primair onderwijs in juni 2006*. dd 23 juni 2006, Den Haag. Kenmerk PO/ADR/06/25978.
- Hofman, R.H. (2005). *Naar indicatoren voor een early-warning systeem. Eindrapport*. Groningen: GION.
- Hofman, R.H & Boom, J. de (2006). *Q*Primair monitor kwaliteitszorg. Tweede peiling [2006]*. Groningen/Rotterdam: GION (RUG)/RISBO(EUR).
- Hofman, R.H. & Dijkstra, B.J. (2006). *Monitoring Pilots Groningen en Brabant-deelstudie 1: de stand van zaken in de twee Pilots: voorgeschiedenis, opzet, organisatie en themalijnen*. Groningen: GION/RUG.
- Hofman, R.H. & Dijkstra, B.J. m.m.v. Veen, M. van (2007). *Bovenschoolse netwerken van docenten. Monitoring functioneren en effecten van Piots Docentium en Centrum voor de Leraar. Eindrapport*. Groningen: GION/RUG.

- Hofman, R.H., Dijkstra, N.J. & Hofman, W.H.A. (2008). School (self) evaluation and student achievement. Submitted to *School Effectiveness and School Improvement*.
- Hofman, R.H., Dijkstra, N.J., Hofman, W.H.A & Boom, J. de (2004). *Kwaliteitszorg in het primair onderwijs*. Deelstudie 1. Groningen: GION.
- Hofman, R.H., Dijkstra, N.J., Hofman, W.H.A. & Boom, J. de (2005). *Kwaliteitszorg in het primair onderwijs. Eindrapport*. Groningen: GION.
- Hofman, R.H. & Hofman, W.H.A. (2005). *Onderzoeksprogramma beleidsgericht onderzoek primair onderwijs 2005-2008*. Den Haag: NWO.
- Hofman, R.H., Hofman, W.H.A., Dijkstra, B.J., Boom, J. de & Meeuwisse, M. (2007). *Innovaties in het voortgezet onderwijs. Een verkenning van innovaties en effecten in het voortgezet onderwijs*. Groningen: UOCG/GION / Rotterdam: RISBO.
- Hofman, R.H., Hofman, W.H.A. & Gray, J.M. (2008). Comparing key dimensions of schooling: towards a typology of European school systems. *Comparative Education*, vol 44, no 1, 93-110.
- Hofman, R.H., Hofman, W.H.A., Gray, J.M. & Daly, P. (2004). *Institutional context of education systems in Europe. A cross-country comparison of quality and equity*. Dordrecht/ Boston/ London: Kluwer Academic Publishers.
- Hofman, R.H., Jong-Heeringa, J.L. de & Kooiman, M.C. (2005). *Veelbelovende praktijkvarianten van adaptief onderwijs*. Groningen: GION.
- Hofman, R.H., Spijkerboer, A.W., Dijkstra, B.J. & Werf, M.P.C. van der (2008, in druk). *Opbrengstgerichtheid en wegwerken van tekorten*. Groningen: GION.
- Hofman, R.H. & Steenbergen, H. (2004) The effectiveness of policy programs for disadvantaged pupils. *Journal of Education for Students Placed At Risk (JESPAR)*, 9, 3, 215-239.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London-New York: RoutledgeFalmer.
- Hopkins, D. (2004). *Large scale reform in England*. (Paper prepared as a case study in large educational change for the Microsoft Corporation).
- Hopkins, D. (2006). *A short primer on system leadership*. (Paper for the international conference International perspectives on school leadership for systemic reform) Paris, OECD).
- Houtveen, A.A.M. (2007). *Leren lezen is te leren. Openbare les november 2007*. Lectoraat Leerproblemen, in het bijzonder de preventie van leesproblemen. Utrecht: Hogeschool Utrecht.

Ingvarson, L., Meiers, M. & Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13, 1-28.

Innovatieplan Primair Onderwijs 2005/2006. Den Haag: OCW.

Inspectie van het Onderwijs (2003). *Onderwijsverslag over het jaar 2001*. Den Haag: SDU.

Inspectie van het Onderwijs (2003a). *Veranderd toezicht. De inspectie van het onderwijs en de Wet op het onderwijstoezicht*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2006). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag van 2004/2005*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2007). *Activiteiten 2008. Jaarwerkplan van de Inspectie van het Onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2007a). *Basisvaardigheden taal in het voortgezet onderwijs. Resultaten van een inspectieonderzoek naar taalvaardigheid in de onderbouw van het vmbo en praktijkonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2007b). *De staat van het onderwijs Onderwijsverslag 2005/2006*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2008). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2006/2007*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Janssens, F.J.G. (2005). *Toezicht in discussie: over onderwijstoezicht en Educational Governance*. Enschede: Universiteit Twente (oratie).

Janssens, F. & Visscher, A. (2004). Naar een kwaliteitskaart voor het primair onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 81, 371-383.

Janssens, F. & Wolf, I., de (2007). *Draagt onderwijstoezicht bij aan schoolverbetering? Effecten van onderwijstoezicht in het primair onderwijs*. (Key Note, Onderwijs Research Dagen, Groningen).

Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives. From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9, 443-456.

Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten Basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*. (Studia Paedagogica, 17) Leuven: Universitaire Pers Leuven.

Knapp, M.S. (2003). Professional development as a policy pathway. *Review of Research in Education*, 27, 109-157.

Könings, K. (2007). *Student perspectives on education. Implications for instructional design*. (Proefschrift) Heerlen: Open Universiteit.

Krooneman, P.J. & Wel, J.J. van der (2003). *De implementatie van 'Tussendoelen beginnende geletterdheid*. Amsterdam: Regioplan. (alleen samenvatting + conclusie).

Kulik, J.A. (2003). *Effects of using instructional technology in elementary and secondary schools: what controlled evaluation studies say. Final report*. Arlington, Virginia: SRI International.

Lawless, K.A. & Pellegrino, J.W. (2007). Professional development in integrating technology into teaching and learning: knowns, unknowns, and ways to pursue better questions and answers. *Review of Educational Research*, 77, 4, 575-614.

Ledoux, G., Overmaat, M., Bogaard, M., Felix, C. & Triesscheijn, B. (2005). *Onderwijskansen bekeken*. Stand van zaken onderwijskansenbeleid. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Leenheer, P., Vrieze, G., Kuijk, J. van & Kwakman, K. (2003). *De moeite van het vanzelfsprekende. Kennis delen en kennis ontwikkelen in scholennetwerken*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Leithwood, K. & Earl, L. (2000). Educational accountability effects: an international perspective. *Peabody Journal of Education*, 75, 4. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Leithwood, K., Edge, K. & Jantzi, D. (1999). *Educational accountability: the state of art: International network of Innovative School Systems (INIS)*. Gütersloh: Bertelsmann Foundation.

Leithwood, K., Jantzi, D. & Mascal, B. (1999). *Large scale reform: what works?* (Unpublished manuscript ,OISE).

Leithwood, K.A. & Riehl, C. (2003). *What do we know about successful school leadership*. Paper presented at the Annual conference of the American Educational Research Association (AERA), Chicago.

Lieberman, A. (2005). Networks as learning communities. *Journal of Teacher Education*, 51 (3), 221.

Louis, K.S. & Marks, H. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*. 106. 532 – 575.

Luginbuhl, R., Webbink, D. & Wolf, I. de (2007). *Do School Inspections Improve Primary School Performance?* Den Haag: Centraal Plan Bureau.

Lytle, L. & Cochran-Smith, M. (2000). Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.

May, H., Supovitz, J., & Lesnick, J. (2004). *The impact of America's Choice on writing performance in Georgia: First-year results*. Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.

MacBeath (2008). *Presidential address presented at the ICSEI 2008, Auckland*.

MacBeath, J., Meuret, D., Schratz, M. & Jakobsen, L.B. (1999). *Evaluating quality in school education. A European pilot project. Final report*. European Commission (Educating Training Youth).

Matthews, P & Sammons, P. (2004). *Improvement through inspection: an evaluation of the impact of Ofsted's work*. London: Institute of Education, University of London/ Ofsted.

McLaughlin, M.W. (1998). Listening and learning from the field: tales of policy implementation and situated practice. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds), *International handbook of educational change*. (pp. 70-84). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Meijer, A. (2004). *Vreemde ogen dwingen. De betekenis van internet voor maatschappelijke controle in de publieke sector*. Den Haag: Boom Juridische uitgevers.

Meijnen, W., m.m.v. Blok, H. & Karsten, S. (2004). *Onderwijsachterstanden. Update van een review. Recente ontwikkelingen inzake onderwijsachterstanden*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Meirink, J. (2007). *Individual teacher learning in a context of collaboration in teams*. (Proefschrift). Leiden: ICLON.

Meirink, J., Zwart, R., Gog, T.van, Tondeur, J., Mathijssen, I., Nijveldt, M. & Schuitema, J. (2006). Conferentieverslag- het AERA-congres 2006, San Fransiso. *Pedagogische studiën*, 83, 6, 469-479.

Miles, M.B. (1998). Finding keys to school change: a 40-year Odyssey. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds), *International handbook of educational change*. (pp.37-69) Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Ministerie van OCW (200?). *Begroting OCW 2004*.

Ministerie van OCW (2004). *Koers Primair Onderwijs. Ruimte voor de school*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Ministerie van OCW (2006). *Begroting 2006*. Den Haag: OCW.

Ministerie van OCW. *Op Koers. Voortgangrapportage Koers Primair Onderwijs* (2006). Den Haag: OCW.

Ministerie van OCW (2007a). *Scholen voor morgen (kwaliteitsagenda PO)*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Ministerie van OCW (2007b). *Verslag SLOA 2005-2006. Vierde verslag van de Wet Subsidiering Landelijke Onderwijsondersteunende Activiteiten ter aanbieding aan de Tweede Kamer der Staten Generaal*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Mulford, B. & Silins, H. (2003). Leadership for organizational learning and improved student outcomes – what do we know? *Cambridge Journal of Education* 33(2): 175–195.

Newmann F.M. and Wehlage G.G. (1995). Successful school restructuring: A report to the public and educators by the center on organization and restructuring of schools. CORS, Madison, Wisconsin.

O'Donnell, C.L. (2008). Defining, conceptualizing, and measuring fidelity of implementation and its relationship to outcomes in K-12 curriculum intervention research. *Review of Educational research*, 78, 1, 33-84.

Onderwijsraad (2006). *Naar meer evidence based onderwijs – advies*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2006a). *Hoe kan governance in het onderwijs verder vorm krijgen?* Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2007). *Veelzeggende instrumenten van onderwijsbeleid – verkenning*. Den Haag: Onderwijsraad.

Overveld, C.W., van & Louwe, J.J. (2005). Effecten van programma's ter bevordering van de sociale competentie in het Nederlandse primair onderwijs. *Pedagogische studiën*; 82, 2, 137-159.

Pater, C. (2008). Literatuurstudie naar succes- en faalfactoren bij duurzaam innoveren in het primair en voortgezet onderwijs. Groningen: GION.

Penuel, W.R., Fishman, B.J., Yamaguchi, R. & Gallagher, L.P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal*, 44, 4, 921-958.

Petegem, P. van & Vanhoof, J. (2004). Feedback over schoolprestatie-indicatoren als strategisch instrument voor schoolontwikkeling. Lessen uit twee Vlaamse cases. *Pedagogische Studiën*, 81, 338-353.

PO Platform Kwaliteit en Innovatie (2006). *Innovatieplan Primair Onderwijs 2005/2006*.

Quinn, R.E. (1988). *Beyond rational management*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Reezigt, G.J. (2001). *A framework for effective school improvement. Final report of the effective school improvement project SOE 2-CT97-2027*. Groningen: GION, Rijksuniversiteit Groningen.

Reezigt, G. & Creemers, B. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School effectiveness and school improvement*, 16, 4, 407- 424.

Robinson, V.M.J. (2007). *School leadership and student outcomes: identifying what works and why*. Auckland, New Zealand: The University of Auckland, Faculty of education.

Rowan, B. & Miller, R.J. (2007). Organizational strategies for promoting instructional change. Implementation dynamics in school working with comprehensive school reform providers. *American Educational Research Journal*, 44, 2, 252-297.

Rubie-Davies, C., Hattie, J. & Hamilton, R. (2006). Expecting the best for students: teacher expectations and academic outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, vol 76, 3, 429-444.

Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press.

Scheerens, J. (2008). *Een overzichtsstudie naar school- en instructie-effectiviteit. (Synopsis onderzoek Scheerens et al., 2007)*. Enschede: Universiteit Twente.

Schildkamp, K. (2007). *The utilization of a school self-evaluation instrument*. (Paper gepresenteerd op de ORD, Groningen).

Schildkamp, K. & Teddlie, C. (2008). *School performance feedback systems in the USA and in the Netherlands: a comparison*. Paper presented at the ICSEI 2008, Auckland.

Schoot, F. van der (2008). *Onderwijs op peil? Een samenvattend overzicht van 20 jaar PPON*. Arnhem: Cito.

Sijde, P. van der (1989). The effect of a brief teacher training on student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 5 (4), 303-314.

Slavin, R.E. (2008). Perspectives on evidence-based research in education. What works? Issues in synthesizing educational program evaluations. *Educational Researcher*, 37, 5-14.

Slavin, R.E. & Madden, N.A. (2008). *Understanding bias due to measures inherent to treatments in systematic reviews in education*. Paper presented at the annual meetings of the Society for Research on Effective Education, Crystal City, Virginia, March 3-4, 2008.

Slavin, R.E. & Smith, E. (2008). *Effects of sample size on effect size in systematic reviews in education*. Paper presented at the annual meetings of the Society for Research on Effective Education, Crystal City, Virginia, March 3-4, 2008.

Sleegers, P., & Ledoux, G. (2006). *Innovatie in het primair onderwijs: strategieën, ervaringen en aanbevelingen. Een literatuurstudie naar werkzame principes*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R. & Brus, M. (2008). *Ouders en Innovatief onderwijs. Ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie op scholen met vormen van 'nieuw leren'*. Nijmegen: ITS - Radboud Universiteit Groningen.

Smith, A.K. & Wohlstetter, P. (2001). Reform through networks: a new kind of authority and accountability. *Educational Policy* 15 (4): 499-519.

Spillane, J.P. (1999). External reform initiatives and teachers' efforts to reconstruct their practice: the mediating role of teachers' zones of anactment. *Journal of Curriculum Development*, 31, 143-175.

Spillane, J.P. (2000). Cognition and policy implementation: district policy-makers and the reform of mathematics education. *Cognition and Instruction*, 18, 141-179.

Staessens, K. (1991). *De professionele cultuur van basisscholen. Elke school heeft haar verhaal*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.

Supovitz, J.C. (2002). Developing communities of instructional practice. *Teachers College Record*, 104 (8), 1591-1626.

Supovitz, J., Taylor, B., & May, H. (2002). *The impact of America's Choice on student performance in Duval County, Florida*. Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania

Tighe, E., Wang, A. & Foley, E. (2002). An analysis of the effect of children achieving on student achievement in Philadelphia elementary schools. Consortium for Polocu Research in Education. Philadelphia, PA.

Timperley, H. & Alton-Lee, A. (2007). Reframing teacher professional learning: an alternative policy approach to strenghtening valued outcomes for diverse learners. *Review of Research in Education*, 32, 328-369.

Timperley, H.S. & Parr, J.M. (2005). Theory competition and the process of change. *Journal of Educational Change*, 6, 227-251.

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: best evidence synthesis iteration*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.

Townsend, T. (ed) (2007). *The international handbook of school effectiveness and school improvement. Review, reflection and reframing*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Vandenberghe, R. (2004). Over stuurbaarheid van het onderwijs. Een analyse van sturend beleid, resultaten en niet bedoelde effecten. In G. Kelchtermans (Red.), *De stuurbaarheid van onderwijs. Tussen kunnen en willen, mogen en moeten*. (pp. 89-120) (Studia Paedagogica, 37) Leuven: Universitaire Pers Leuven.

Vanhoof, J. & Petegem, P. van (2007). *Kwaliteitsvolle zelfevaluaties: resultaat en proces door de ogen van Vlaamse deskundigen*. Paper gepresenteerd op de ORD 2007 te Groningen.

Veenman, S., Denessen, E., Akker, A., van den & Rijt, J., van der (2005). Effects of a cooperative learning program on the elaborations of students during help seeking and giving. *American Educational Research Journal*, 42 (1), 115 - 151.

Versteeg, H. (2007). *Onderzoek naar de kwaliteit van het binnenmilieu in basisscholen. Onderzoeksrapportage*. Den Haag: Ministerie van VROM.

Vijlder, F.J. de, Molenaar, N.E.M. & Gerven, A. van (2006). *Financieringsarrangementen innovatie PO en VO. Rapport in het kader van het beleidstraject innovatie financiering PO en VO*. Utrecht: Capgemini.

Visscher, A.J., Witziers, B. & Scheerens, J. (2007). *Omvang en oorzaken van bureaucratisering in het onderwijs. Case studies in het basisonderwijs en indicatoren voor OECD landen*. Enschede: Universiteit Twente.

Visscher, A.J., Witziers, B. & Scheerens, J. (2007). *Omvang en oorzaken van bureaucratisering in het onderwijs. Case studies in het basisonderwijs en indicatoren in OECD landen*. Twente: Faculteit Gedragwetenschappen, Afdeling Onderwijsorganisatie en –management.

Vlaamse Onderwijsraad (2005). *Beleidsvoerend vermogen van scholen ontwikkelen. Een verkenning*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.

Vrieze, G. & Gennip, H. van (2006). *Laat lumpsum maar komen. Eindrapportage pilots lumpsum primair onderwijs*. ITS: Radboud Universiteit Nijmegen.

Vrieze, G. & Kuijk, J. van (2004). *Succesvol netwerken: leermomenten*. Nijmegen: ITS.

Waslander, S. (2007). *Leren over innoveren*. Utrecht: VO-project Innovatie.

Wel, J.J. van der, Vegt, A.L. van der, Heuvel-Panhuizen, M. van den & Nelissen, J. (2002). *De implementatie van 'Tussendoelen annex Leerlijnen' (TAL); een formatieve evaluatie*. Amsterdam/ Utrecht: Regioplan Onderwijs en Arbeidsmarkt/ Freudenthal Instituut.

Wilcox, B. & Gray, J. (1996). *Inspecting school: holding schools to account and helping schools to improve*. Open University Press, Buckingham, Philadelphia.

Wolf, I.F., de & Janssens, F.J.G. (2005). Effecten en neveneffecten van inspectie en prestatie-indicatoren in het onderwijs: een overzicht van empirische studies. *Pedagogische Studiën*, 82, 421-435.

Wang, M.C., Haertel, G.D. & Walberg, H.J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63, 249-294.

Woessmann, L. (2001). Why Students in Some Countries Do Better: International Evidence on the Importance of Education Policy, *Education Matters* (1)2, 67-74.

Wolters, J. (2007). *Kwaliteitszorg=leren. Verslag van een Q-Primair project*.

Wonderen, R. van (2004). *Innovatie in het primair onderwijs. Eindrapport*. Leiden: Research voor beleid bv.

Zwart, R. (2007). *Teacher learning in a context of reciprocal coaching*. (Proefschrift) Universiteit Nijmegen: Graduate School of Education.

Appendix 1 Expertoordelen aanbevelingen

Tabel 7.2 Oordeel experts over alle beleidsaanbevelingen

Aanbevelingen Beleid		Ja	Nee
8	In PABO en andere lerarenopleidingen expliciet aandacht besteden aan evidence-based onderzoek (belang en voetangels en klemmen).	5	2
3	Maak onderscheid in bewezen-effectief en veelbelovend (<i>promising</i>) met bij deze laatste gedegen flankerend implementatie- en effectonderzoek. Meer aandacht voor implementatie van bewezen innovaties waarmee vooruitgang is geboekt. Specifiek aandacht voor getrouwheid van implementatie. Bovendien niet sec focussen op leerlingeffecten, maar ook onderzoek naar tussenstappen (organisatie van externe en interne ondersteuning; activiteiten voor professionele ondersteuning leerkrachten, wijze van implementeren). Vergelijking implementatievarianten.	3	
9	Verschillende actuele ontwikkelingen in Nederland om kennis over innovaties en 'evidence based onderwijs' te ontwikkelen (zoals TIER, Innovatiemonitor, www.onderwijsbewijs.nl en www.schoolaanzet.nl) vragen om goede coördinatie en samenwerking (ook van inhoud, vormgeving van websites).	4	
2	Ontwikkeling van een beleidsprogramma met aandacht voor verschillende inhoudelijk (samenhangende) syntheses van onderzoek. Doel is te komen tot een gezamenlijke kennisbasis van bewezen effectieve onderwijsinterventies en factoren die bruikbaar zijn voor onderwijsbeleid en –praktijk.	2	1
1	Verschillende auteurs komen tot verschillende uitspraken over het peil van het Nederlandse onderwijs. Discussie over wijze van vaststelling, standaarden is belangrijk.	2	2
4	Geen eenzijdige focus op zwakke scholen door de inspectie, ook de grotere groep van risicoscholen zou preciezer gevolgd moeten worden (monitoren).	2	2
5	Beperking bureaucratisering door: bevorderen sobere, heldere en uitvoerbare regelgeving, ruimte voor uitvoering secundaire werkzaamheden, efficiëntere wijze van registreren en aanleveren data en vereenvoudiging en vermindering van verantwoordingsplicht.	1	2
6	Ontwerpen van praktijkvriendelijke syntheses van onderzoek over praktijkgerichte programma's is essentieel voor het sterken van de gedachte dat er bewijs is van wat werkt en dat waard is om aandacht aan te schenken.	1	1
7	Reviews moeten zo valide, unbiased en betekenisvol mogelijk zijn en ook het onderwijsbeleid en de -praktijk moeten een goed begrip ontwikkelen van de kritische issues erachter, opdat zij de conclusies zelf kunnen interpreteren.	1	2
10	Besteed consequent bijvoorbeeld twee procent van het budget voor innovaties aan evaluatie- en experimenteel onderzoek naar de effecten ervan.	3	

Tabel 7.3 Oordeel experts over alle praktijkaanbevelingen

Aanbevelingen Praktijk		Ja	Nee
3	Kies voor <i>data-driven</i> besluitvorming bij deelname aan projecten/innovaties, waarbij de (tussentijdse) onderzoeksgegevens onderdeel vormen van de innovatiestrategie met een focus op het vergroten van het veranderings-vermogen van de school zodat de verbeteringen blijvend zijn.	4	
4	Netwerken verbinden aan andere mogelijkheden om de kwaliteit van leraren en scholen te versterken (externe expertise, samenwerking). Focus op bevordering van uitwisselen kennis, vaardigheden en kwaliteitsgegevens tussen scholen.	3	
2	Maak zoveel mogelijk keuze voor evidence based: innovaties waarvan bekend is dat zowel de inhoud, de aanpak en de veranderingsstrategie is gebaseerd op wat uit onderzoek bekend is over 'wat werkt'.	5	2
1	Er dient eenvoudig toegankelijke informatie beschikbaar te komen over vernieuwingen in andere scholen of regio's, zodat ervaring en kennis van scholen breder kan worden toegepast.	2	3
6	Kies voor integrale, brede, verbeteringsprogramma's met kenmerken als: innovatieve instructievormen, externe begeleiding, inzet van coaches, aandacht voor continue professionele ontwikkeling, meetbare doelen en benchmarking, aandacht voor ouderbetrokkenheid en de bredere gemeenschap rond de school.	3	4
7	Goede vooruitzichten bieden programma's voor sociaal functioneren die gebruik maken van innovaties/programma's gecombineerd met begeleidend onderzoek, monitoring, een leerlingvolgsysteem en de vaststelling van een meerjarig en intensief implementatietraject.	3	
5	Investeer in leer- of verbeternetwerken alleen als aan bepaalde condities voor succes is voldaan, formuleer expliciet meetbare doelen ('smart') en zorg ook zelf als school voor flankerend implementatie- en effectonderzoek door contacten met onderzoeksinstituten, hbo en onderwijskundige masteropleidingen.	4	1
8	Schoolleiding moet leerkrachten meer ruimte bieden om aan de loopbaan te werken (behouden voor het onderwijs).	2	1
9	Reflectie op eigen handelen door inzet van bovenschools management en andere schoolleiders als 'critical friend'.	3	

Tabel 7.4 Oordeel experts over alle aanbevelingen voor onderzoek

Aanbevelingen Onderzoek		Ja	Nee
10	Meer aandacht voor ontwikkelingsgericht onderzoek, bijv. van meetinstrumenten op de terreinen die belangrijk zijn voor het 'nieuwe leren', maar waar nu nog geen instrumenten voor bestaan.	4	1
1	Hoewel het BOPO-onderzoek relevante kennis oplevert over de (onderlinge) samenhang van kwaliteitszorg, innovaties, professionele ontwikkeling, de rol van management en schoolontwikkeling, zou er meer aandacht moeten zijn voor de effecten ervan op het functioneren van leerlingen (leerresultaten, gedrag, motivatie, etc) dan wel kwaliteit of opbrengsten van een school.	5	
6	Onderzoek moet duidelijk maken wat de effecten zijn van een versoberd toezicht op schoolverbetering in het reguliere basisonderwijs. Onderzoek naar de relatie van kwaliteitszorg met schoolverbetering en onderwijskwaliteit en dan met name een focus op de ontwikkeling en kenmerken van scholen die opereren als 'lerende organisatie' (best practices).	3	
7	Monitoring van zeer zwakke én risicoscholen waarbij met name de inzet van verschillende vormen van datafeedback (varianten) op de voortgang van de scholen nauwgezet gevolgd wordt.	4	1
11	Longitudinaal onderzoek naar de effectiviteit van leer- of verbeternetwerken (varianten) nodig met aandacht voor de procesketen (van verbeternetwerken naar bijvoorbeeld verbeterde resultaten bij leerlingen is lang en complex en er spelen veel gekende en ongekende intermediërende variabelen een rol).	2	2
9	Onderzoek nodig naar de effecten van 'bottom-up' innovaties gericht op verduidelijking van achtergronden en doelen/pretenties van nieuwe-lerenscholen met aandacht voor alternatieve operationalisaties voor de kwaliteit van leraren en scholen (zelfevaluaties, portfolio).	3	
2	BOPO-onderzoek zou zich meer moeten richten op de groep of klas als aangrijpingspunt, met specifiek aandacht voor de leerkracht en de leerling als respondent van onderzoek.	1	2
3	Het BOPO-onderzoek dient de eis van terugkoppeling in de onderzoeksfasering te benadrukken.	2	1
4	BOPO-onderzoek zou meer aandacht moeten schenken aan vergelijkbare buitenlandse beleidsinitiatieven of verschijnselen en wat voor betekenis daaraan kan worden ontleend voor beleidsonderzoek in de Nederlandse context. Het gebruik van reviews lijkt hierbij een goede keuze.		1
5	Ook binnen het nieuwe BOPO-programma zou meer aandacht moeten zijn voor (de opzet van) evidence-based onderzoek en beleid.	2	1
8	Onderzoek varianten van professionele ontwikkeling van leerkrachten in combinatie met professionele communities (binnen vs buiten de school).	1	1

Appendix 2 Schooling for Tomorrow

Behorende bij aanvullende aanbevelingen voor de praktijk: de uitgangspunten van Schooling for tomorrow

De OESO heeft in het project *Schooling for tomorrow* in de aangesloten landen onderzocht hoe innovatie en schoolontwikkeling op een duurzame wijze moet worden opgezet. In Nederland is het onderzoek uitgevoerd in een studiegroep van onderzoekers, adviseurs en praktijkmensen onder leiding van het ministerie van OCW. Het onderzoek is beschreven in de publicatie "Kennis in de klas". Deze uitgangspunten zouden kunnen worden betrokken in de review.

De studiegroep heeft op basis van de projectervaringen, het belang dat politici en andere beleidsmakers aan evidence-informed innovatie hechten, de OESO- en andere internationale ervaringen en de eindconferentie van het project op 20 februari 2008 een aantal uitgangspunten en aanbevelingen gedestilleerd, die hieronder worden weergegeven.

Deze uitgangspunten staan niet los van elkaar, ze moeten in onderlinge samenhang worden gezien. Wie bijvoorbeeld het eerste uitgangspunt niet aanvaardt, zal tot heel andere aanbevelingen komen. Sommige van deze uitgangspunten zijn al realiteit, in elk geval op papier, maar in de praktijk vaak nog niet. Sommige uitgangspunten zijn meer wenselijkheden dan realiteit op dit moment.

Uitgangspunt 1.

Scholen voor primair en voortgezet onderwijs zijn zelf verantwoordelijk voor hun innovatie. Om het onderwijs duurzaam op de toekomst van de leerlingen te richten is het nodig dat zij evidence-informed innoveren. Daarvoor is op het niveau van de school meer kennis over toekomstdenken en effectiviteit van onderwijs nodig.

De consequenties van dit uitgangspunt zijn de volgende:

1. Schoolleiders en leraren rekenen het zich expliciet tot taak hun eigen onderwijs regelmatig te evalueren en opnieuw toekomstbestendig en kwalitatief verantwoord te maken (zie de recente beleidsagenda's primair en voortgezet onderwijs en rapport Commissie Leraren omtrent eigenaarschap).
2. Zij doen dat op professionele wijze, met de inzet van een leraar/onderzoeker (zie project Academische Opleidingsschool) en gebruikmakend van actuele kennis op het gebied van toekomstdenken, zoals de scenario's en trendsstudie van de OESO-project *Schooling for Tomorrow*.
3. Schoolleiders en leraren nemen ook zelf het initiatief om onderzoeksvragen te formuleren en deze al dan niet via de sectororganisatie te programmeren.
4. Zij leggen contacten met onderwijsonderzoekers om enerzijds eigen evaluaties te laten valideren, anderzijds samen te werken bij het exploreren van nieuwe vormen van leren en onderwijzen. Ook dragen ze zorg voor het ontsluiten van eigen resultaten voor andere scholen.

5. Leraren gaan, naast de bestaande nascholingsmogelijkheden, het scholingsfonds (zie het “Actieplan Leraren”) benutten om hun professionaliteit op dit gebied te verhogen ('opscholen').
6. Scholen besteden een bepaald percentage van hun omzet/budget aan hun toekomstige kwaliteit door dat te bestemmen voor ontwikkeling en verbetering.

Uitgangspunt 2.

De sectororganisaties voor primair en voortgezet onderwijs inspireren en ondersteunen de scholen bij hun innovatie door ervoor te zorgen dat adequate kennis wordt ontwikkeld en verspreid.

De consequenties van dit uitgangspunt zijn de volgende:

1. De sectororganisaties besteden een deel van hun tijd en geld direct aan inspiratie en ondersteuning van onderwijsinnovatie op schoolniveau. (zie projecten “Diepteprojecten primair onderwijs” en “Expeditie durven, delen, doen in vo.”)
2. Zij maken de aldus opgedane kennis en ervaringen beschikbaar voor andere scholen. Zij doen datzelfde met hulpmiddelen die elders worden ontwikkeld zoals de scenario's en de trendsstudie van het OESO-project *Schooling for Tomorrow*.
3. Zij rekenen het tot hun taak om op dit gebied zorg te dragen voor synthese en het maken van vertaalslagen om de kennis goed toegankelijk te maken voor scholen en leraren.
4. Zij zorgen ervoor dat scholen en leraren zich kunnen scholen op het gebied van meer academische en onderzoeksvaardigheden en op vraagarticulatie en projectmanagement.
5. Zij besteden een deel van hun tijd en geld aan innovatie op stelselniveau: is de sector als zodanig toekomstbestendig, of is het ook nodig op dat niveau te innoveren?
6. Zij rekenen het zich ook tot taak te bevorderen dat de vragen die innovatie van (scholen in) hun sector stelt, onderwerp van onderwijsonderzoek worden.

Uitgangspunt 3.

De onderzoekers op het gebied van leren en onderwijs houden bij de keuze van hun onderzoeksthema's meer rekening met de behoefte van scholen om het onderwijs evidence-informed te innoveren.

De consequenties van dit uitgangspunt zijn de volgende:

1. Er is behoefte aan meer onderzoek ten behoeve van meer evidence-informed innoveren op school- en stelselniveau (zie de verschillende beleidsagenda's voor po, vo en hoger onderwijs & onderzoek/wetenschap).
2. Er worden nieuwe vormen van actieonderzoek ontwikkeld, waarin schoolleiders/leraren gezamenlijk werken aan meer evidence-informed leren en onderwijs (zie “Teaching and Learning Research Programme”).
3. Onderzoekers beschouwen dienstbaarheid aan evidence-informed onderwijsinnovatie als een van hun ethische standaarden. Niet als hun enige standaard; inspiratie gedreven vanuit wetenschappelijke nieuwsgierigheid blijft evenzeer van belang.
4. Disseminatie van onderzoeksresultaten maakt onlosmakelijk onderdeel uit van ieder onderzoek. Daarbij zou de rol van de gebruiker centraal moeten staan. Kennisnet zou hier een belangrijke rol in kunnen spelen.

5. Vanuit NWO/PROO wordt voor het onderzoek dat daar wordt geprogrammeerd, dit principe verder aangescherpt. De wijze waarop disseminatie op programmaniveau plaatsvindt, wordt geactualiseerd. Zo mogelijk wordt het initiatief om tot een eigen 'lerarentv-kanaal' te komen, hiermee verbonden.
6. Onderzoekers moeten zich niet beperken tot de analyse van geïsoleerde deelaspecten maar juist ook het gehele onderwijsproces in beeld hebben.
7. Er is meer ruimte (is geld) nodig voor ontwerp- en ontwikkelingsgericht onderzoek
8. Scholen en leraren worden actief in de gelegenheid gesteld (tijd, geld, interactie, netwerken) om een bijdrage te leveren aan onderzoek en vervolgens met de resultaten ervan te experimenteren in hun eigen praktijk.

Uitgangspunt 4.

Instellingen in de educatieve infrastructuur (schoolbegeleiding, lpc's, leerplan- en toetsontwikkelingsinstituten, lerarenopleidingen, expertisecentra) nemen verantwoordelijkheid voor het vertalen van kennisvragen in R&D-projecten en voor het ontsluiten van in wetenschappen ontwikkelde kennis voor de praktijk. Lerarenopleiders in het po en vo (initieel en postinitieel) brengen hun studenten een onderzoekende, opbrengstgerichte werkhouding bij. Het gebruikmaken van en kritisch reflecteren op kennis van collega's, deskundigen, wetenschappelijke bronnen en gegevens over leer- en ontwikkelingsvorderingen van leerlingen maakt vast onderdeel uit van deze attitude.

1. De instellingen in de educatieve infrastructuur profileren zich als makelende en schakelende instellingen tussen wetenschap en praktijk
2. Deze instellingen benutten hun middelen voor het versterken van het modus-2 onderzoek: ontwerp- en ontwikkelgericht onderzoek.
3. Deze instellingen evalueren bewezen praktijkvoorbeelden om die op te waarderen tot meer generieke werkzame principes van goed onderwijs.
4. Deze instellingen nemen het initiatief bij het op gang brengen van de discours tussen wetenschappers en practici, bijvoorbeeld via nieuwe technologieën en Wiki-achtige procedures.
5. Lerarenopleidingen ontwikkelen een professional master op het terrein van leren en innoveren om tegemoet te komen aan de vraag die wordt gegenereerd door het scholingsfonds.
6. Zowel in de initiële opleiding als de voortgezette opleiding (bijvoorbeeld een master) moeten leraren zich onderzoeksvaardigheden kunnen eigen maken (zie het voorbeeld van de Academische Opleidingsschool). In het Actieplan leraren is daarvoor extra geld beschikbaar gesteld.
7. Lerarenopleidingen leiden leraren op die kritisch reflecteren op methode en leerproces en die een opbrengstgerichte houding aan de dag leggen door systematisch de voortgang van het leren van leerlingen te registreren, analyseren en hun inhoudelijke en didactisch aanbod daarop af te stemmen.

Uitgangspunt 5.

De overheid is verantwoordelijk voor het onderwijsstelsel, waarbij het algemeen belang van toekomstbestendig en evidence-informed onderwijs wordt bewaakt. Hierbij gaat het om een langere termijn dan een kabinetsperiode.

De consequenties van dit uitgangspunt zijn de volgende:

1. De overheid rekent het tot haar taak scholen te stimuleren hun onderwijs meer toekomstgericht in te richten. Het (laten) verspreiden van instrumenten als bijvoorbeeld de toekomstscenario's en trendstudie van de OESO is een van de stimulansen.
2. De overheid rekent het tot haar taak scholen te stimuleren hun onderwijs meer evidence-informed vorm te geven. Zij zorgt daarom voor een adequate educatieve kennisinfrastructuur waarin voor de praktijk relevante kennis wordt ontwikkeld en gedeeld. Om de capaciteit te vergroten is meer geld nodig dan er nu aan onderzoek en verspreiding wordt besteed. Het faciliteren van het nieuwe Research Network Evidence Based Education (samenwerking van drie universiteiten) is een welkom initiatief. Een ander middel om praktijkgericht onderzoek op scholen mogelijk te maken is het ter beschikking stellen van onderzoeksvouchers, door de school zelf te besteden bij aan een onderzoeksvraag en bij een onderzoeksinstelling naar keuze (vergelijk de RAAK-subsidies voor het midden- en kleinbedrijf). De overheid stelt leraren in de gelegenheid ook tijd te besteden aan onderzoeksactiviteiten op de eigen school.